

Fritz Seidenfaden

Die musische Erziehung in der Gegenwart
und ihre geschichtlichen Quellen
und Voraussetzungen



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555417_0038

Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen

INAUGURAL-DISSERTATION
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)

vorgelegt von
Fritz Seidenfaden
aus Altenburg



1958

Tag der mündlichen Prüfung: 19. 2. 1959

Dekan: Prof. Dr. M. Wegner

Referent: Prof. Dr. E. Lichtenstein

Korreferent: Prof. Dr. W. Korte

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung.....	1
Erster Teil:	
Ursprünge und geschichtliche Voraussetzungen der musischen Erziehung und ihrer Theorie.....	4
I. Quellen des Begriffes der musischen Erziehung....	4
1. Hans Freyer: "Über die ethische Bedeutung der Musik".....	4
2. Ernst Kriek: "Musische Erziehung".....	6
3. Franz Werfel: Der musische Mensch als Retter der durch den Sachglauben zer- störten Innerlichkeit.....	10
4. Georg Götsch: Eine musische Lebensstätte.....	14
Zusammenfassung.....	18
II. Geschichtliche Voraussetzungen der musischen Erziehung und ihrer Theorie.....	20
1. Zur musischen Erziehung im griechischen Altertum.....	20
a) Der Begriff der μουσική (Musikē).....	20
b) Zur Ethoslehre.....	21
2. Musikpflege und Musikanschauung in der deutschen Jugendbewegung.....	29
a) Die Musik der ersten Wandervögel.....	30
b) Die Volksliedkultur des Wandervogels.....	31
c) Auseinandersetzung mit August Halm, die Jahre der Krise.....	35
d) Der Weg in die eigene Musikkultur.....	38
e) Das grundsätzliche Verhältnis von Jugend und Musik in der Jugendbewegung; der Bezug zur musischen Erziehung.....	42
3. Die Laienspielbewegung.....	44
4. Die gymnastische Bewegung; neue Wege der Körperkultur.....	51

5. Grundsätzliche Bemerkungen zum Verhältnis von Kunsterziehungsbewegung und musischer Erziehung.....	62
a) Die unterscheidenden Züge.....	64
b) Züge innerer Verwandtschaft.....	70
c) Die späte, reife Gestalt der Kunsterziehung als Vorbedingung des Eindringens kunsterzieherischer Gedanken in die musische Erziehung.....	75

Zweiter Teil:

Die musische Erziehung in der Gegenwart.....	82
Vorbemerkung.....	82
1. Die zeit- und kulturkritische Haltung der musischen Erziehung; musische Erziehung als Antithese.....	83
2. Musische Erziehung als Lebenshilfe.....	92
3. Der Ganzheitsbegriff der musischen Erziehung.....	99
4. Zur Begriffsbestimmung der musischen Erziehung.....	108
5. Die Kritik der musischen Erziehung.....	126
6. Die musische Erziehung in sozialpsychologischer und soziologischer Sicht.....	141
Schlußbemerkung.....	168
Literaturverzeichnis.....	170

Einleitung

Die musische Erziehung ist in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg zu einem Thema von großer Aktualität geworden. Auch offizielle verantwortliche Stellen haben sich zu ihr geäußert. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen betont in einer seiner Empfehlungen, daß der Mangel an musischen Tätigkeiten in den Schulen jede Bildung an der Wurzel bedrohe. Es gelte, für die höhere Schule Wege zu finden zu einer allgemeinen musischen Durchdringung des Unterrichts und des ganzen Schullebens. Der Ausschuß empfiehlt die Einrichtung von musischen höheren Schulen als Versuchsschulen mit Internat.¹⁾ Auch in den Richtlinien für die Volksschulen in Nordrhein-Westfalen hat sich die Erkenntnis der Wichtigkeit musischer Erziehung niedergeschlagen. Es heißt, die musische Erziehung gehöre zu den Grundlagen der Menschenbildung überhaupt und vermittele einen wirksamen Schutz gegen die Gefahr eines rationalisierten und mechanisierten Lernbetriebes.²⁾

Die Veröffentlichungen über die musische Erziehung zeigen ein buntes Bild. G. G ö t s c h hat in der Form von Selbstzeugnissen zu ihr Stellung genommen und damit das umfangreichste Werk über musische Bildung geschaffen.³⁾ O. H a a s e s bekennde Schrift "Musisches Leben"⁴⁾ fand viel Widerhall, und seine Begrenzung des musischen Bereiches auf ein musisches Quadrivium von Musik, Sprache, rhythmischer Bewegung und bildnerischem Tun hat sich allgemein durchgesetzt. Th. W a r n e r s kritische und z.T. polemische Ausführungen gaben vielen Anhängern der musischen Erziehung den Anstoß zu fruchtbarer selbstkritischer Besinnung⁵⁾, und F. M e s s e r s c h m i d s besonnene Betrachtungen⁶⁾ wirkten einer

1) Vgl. Empfehlungen u. Gutachten d. Deutschen Ausschusses f. d. Erziehungs- u. Bildungswesen, Stuttgart 1958², S. 35f

2) Vgl. Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1955, S. 55

3) G. Götsch, Musische Bildung, Wolfenbüttel Bd. I 1953², Bd. II 1953, Bd. III 1956

4) O. Haase, Musisches Leben, Hannover 1951

5) Th. Warner, Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin u. Darmstadt 1954

6) F. Messerschmid, Musische Bildung, in: Messerschmid - Haag - Bartning, Musische Bildung, Wesen und Grenzen, Würzburg 1954

gefährlichen Verabsolutierung des Anspruches musischer Erziehung verdienstvoll entgegen. Der Rest der Veröffentlichungen zum Thema der musischen Erziehung besteht aus einer Fülle von begeistert beknennenden oder kritischen Aufsätzen und Stellungnahmen.

Die Literatur über die musische Erziehung zeigt einen großen Reichtum an Gedanken und Meinungen, aber eine gut durchdachte, klar umrissene Theorie der musischen Bildung enthält sie nicht. In vielen, wenn auch nicht in allen Veröffentlichungen wird die objektive historische Sicht vernachlässigt zugunsten schwärmerischer Zustimmungen, die - wo sie doch auf die Geschichte zurückgreifen - zum Eklektizismus neigen. Häufig vermißt man auch eine nüchterne Beschreibung der Grundzüge musischer Erziehung und die geistesgeschichtliche Besinnung auf Ursprünge und historische Voraussetzungen. So blieb eine Reihe wichtiger Fragen unbeantwortet. Niemand suchte bisher die Phänomenologie des Musischen zu bereichern durch eine Betrachtung der entsprechenden Quellen in unserem Jahrhundert. Zwar fehlt es nicht an Hinweisen auf die Verbundenheit der musischen Erziehung mit ihrem griechischen Vorbild, mit Anschauungen der musikalischen Jugendbewegung, der Laienspielbewegung und der gymnastischen Bewegung, aber eine Darstellung dieser geschichtlichen Erscheinungen als Voraussetzungen der musischen Erziehung in unserer Zeit wurde nicht vorgenommen. Man beschränkte sich vielfach darauf, die Kunsterziehungsbewegung als "Vorläuferin" der musischen Erziehung anzusprechen oder sie gar in eine musische Bewegung umzudeuten, was zu einer Verkennung des Musischen führte und heute noch in der Gleichsetzung von "künstlerisch" und "musisch" zu häufigen Vorurteilen Anlaß gibt. Eine klärende Betrachtung des Verhältnisses von Kunsterziehungsbewegung und musischer Erziehung ist deshalb notwendig. Außerdem fehlt es an einer zusammenhängenden Darlegung der Kritik der musischen Erziehung

und vor allem an einer soziologischen und sozialpsychologischen Betrachtung ihrer Möglichkeiten im Raum der Schule. Die vorliegende Arbeit bemüht sich, diese Lücken zu schließen. In ihrem ersten Teil geht sie den Quellen des Begriffes der musischen Erziehung nach, beschreibt die direkten historischen Voraussetzungen dieser pädagogischen Bestrebung und versucht eine Klärung des Verhältnisses von Kunsterziehungsbewegung und musischer Erziehung. Der zweite Teil schildert die Grundzüge musischer Erziehung in der Gegenwart, stellt die Kritik dar, die die musische Erziehung gefunden hat, und betrachtet in soziologischer und sozialpsychologischer Sicht ihre Möglichkeiten im Sozialgebilde Schule. Die vorliegende Arbeit bringt keine systematische Theorie, sie betrachtet sich vielmehr als Beitrag zur Problemgeschichte der musischen Erziehung.-

I. Teil: Ursprünge und geschichtliche Voraussetzungen der musischen Erziehung und ihrer Theorie

I. Quellen des Begriffes der musischen Erziehung

Das Problem der musischen Erziehung hat sich in der Geschichte entfaltet. Mit vorwegnehmenden Definitionen lassen sich keine Einsichten in ihr Wesen gewinnen, man muß vielmehr ihrer geschichtlichen Entfaltung beschreibend folgen.

Um 1900 kennzeichnete der Begriff "musische Erziehung" die im Griechenland der klassischen Zeit übliche, auf der Einheit von Dichtung, Musik und rhythmischer Körperbewegung beruhende Erziehung.¹⁾ In der gesamten Schulreformbewegung einschließlich der Kunsterziehungsbewegung spielte dieser Begriff keine Rolle. Er bezeichnete ein Phänomen, das eindeutig der Geschichte angehörte und in der Diskussion um die Neugestaltung der Schule nicht als Vorbild von besonderer prägender Kraft in Betracht kam. Erst Ende der zwanziger Jahre war wieder häufiger und in einem neuen Sinne von musischer Erziehung die Rede. Der ursprüngliche Begriff wurde umgeprägt, so daß seine Bedeutung sich allmählich vom griechischen Vorbild löste.

Hier liegt der Ursprung unserer heutigen Vorstellungen von musischer Erziehung. Er soll im folgenden an Hand der Analyse einzelner Quellen erhellt werden.

1) Hans Freyer: "Über die ethische Bedeutung der Musik"²⁾

Unter diesem Titel veröffentlichte H. Freyer im Jahre 1928 zwei Vorträge, die vor Vertretern der Jugendmusikbewegung gehalten worden waren. Sie sind wegen ihrer vorbereitenden und klärenden Wirkung von großer Bedeutung für unsere Fragestellung. Sie reflektieren das Verhältnis von Jugend und Musik in der Jugendbewegung, indem sie es zur platonischen Theorie der musischen Erziehung in Beziehung setzen. Der Gedankengang ist dabei folgender: Die eigentümlich innige Beziehung zwischen Jugend und Musik liege außer in der unmittelbaren sinnlichen Wirkung vor allem in der Eigenart musikalischer Form. Musik sei

1) So verweist noch das alte Herdersche Lexikon der Pädagogik (Freiburg 1913ff) unter dem Stichwort "musische Bildung" einfach auf den Artikel über griechische Erziehung (S.P. Widmann).

2) H. Freyer, Über die ethische Bedeutung der Musik, Wolfenbüttel und Berlin 1928

gleichzeitig Gestalt und Vollzug, lebendige Form und geformtes Leben; Weg und Ziel seien in ihr eins. Auf dieser Koinzidenz beruhe die pädagogische Wirkung der Musik, ihre Rolle im Leben der Jugend, und auch Platons Lehre von der Musik als dem Wachturm des Staates. fuße auf ihr.

Freyer macht darauf aufmerksam, daß Platon für die Erziehung durch die Musik gern ein Wort verwendet, das er in den Erörterungen über andere Inhalte der Erziehung vermeidet: das Wort *τροφή*, das wunderbar die Mitte halte zwischen Zucht und Nahrung. "Wer Musik übt oder sie auch nur recht hört, der begibt sich zugleich unter die Zucht ihres Gesetzes, und läßt sich von ihr erfüllen und nähren, und beides ist ein und derselbe Akt. Er geht nicht einen Weg zu der musikalischen Form, die vor ihm da wäre und ihm gegenüberstände, sondern er stellt sich in ihr Geschehen mitten hinein. Er läßt sich von ihr mitbewegen, nicht passiv wie ein Rohr im Winde, sondern wie ein Wille, der von einer hohen Energie gepackt wird und ihr Ethos in sich aufnimmt."¹⁾

So könne die Jugend wohl über sich hinausgehen, indem sie sich der Musik öffne, bleibe aber dennoch sich selbst treu und erfülle damit ihren tiefsten Sinn. "Sie transzendiert sich nicht, indem sie sich einen Weg führen läßt, der in die Zukunft, in die Reife, aufs Werk zielt. Sondern sie tut es, indem sie, mitten in ihrem Leben als Jugend, ein Reich von geistigen Formen absoluten Wertes aufrichtet, an denen sie vollen Anteil hat, nicht nur in einem Verstehen von ferne, sondern in einem anverwandten Sein."²⁾ Deshalb sei einzig in der Musik nach den Gesetzen der geistigen Welt eine Jugendkultur möglich.

Die Bedeutung der Ausführungen Freyers für die Entfaltung des Begriffes einer musischen Erziehung liegt vor allem im Aufweis von Entsprechungen zwischen der plato-

¹⁾ Freyer, a. a. O., S. 13

²⁾ Ebenda

nischen Konzeption der musischen Erziehung und der Wirkung der Musik in der Jugendbewegung. In den Kreisen der Jugendmusikbewegung hatte die Musik hohe prägende Kraft und starke erzieherische Wirkung entfaltet: es war in ihr etwas wieder lebendig geworden von der Wirkung der Musik als τροφή, Zucht und Nahrung zugleich.

Freyer konzipiert nicht schon eine neue gegenwartsnahe Form musischer Erziehung, aber er tut den ersten Schritt auf dem Wege dahin, indem er zeigt, daß die antike Theorie Phänomene beschreibt und auf Beobachtungen beruht, die sehr wohl einen Bezug zur Gegenwart haben. Sie vermag sogar bei der Klärung und Deutung des musischen Lebens in der Jugendbewegung zu helfen.

2) Ernst Kriek: "Musische Erziehung"

E. K r i e c k veröffentlichte in den Jahren 1927 bis 1929 drei kleine Schriften bzw. Vorträge ("Die erzieherische Funktion der Musik"¹⁾, "Musische Erziehung"²⁾, "Staat und Kultur"³⁾), die von großer Bedeutung für die Theorie der musischen Erziehung sind. Sie wurden 1933 unter dem gemeinsamen Titel "Musische Erziehung" vereinigt⁴ und tragen hier der Reihenfolge entsprechend die Titel "Die erzieherische Funktion der Musik", "Musische Erziehung", "Musik, Erziehung und Staat". Kriek spricht ausdrücklich von musischer Erziehung, während Freyer noch die Bezeichnung "musikalische Erziehung" vorzog.

In seinen Betrachtungen über die erzieherische Funktion der Musik geht Kriek aus von dem eigenartigen Gegenspiel im menschlichen Leben zwischen Werktag und Festzeit. "Der Alltag wird beherrscht von der Vernunft, der sachlichen Werk- und Zwecktätigkeit mit ihren technischen und sittlichen Normen. Das Fest dagegen findet seine Sinnerfüll-

1) E. Kriek, Die erzieherische Funktion der Musik, in: Musik in Volk, Schule und Kirche; Vorträge der V. Reichsschulmusikwoche in Darmstadt, Leipzig 1927

2) E. Kriek, Musische Erziehung, Wolfenbüttel 1928

3) E. Kriek, Staat und Kultur, Frankfurt a.M. 1929

4) E. Kriek, Musische Erziehung, Leipzig 1933

lung in der seelischen Erregung und Ausweitung: in der Ekstase auf allen ihren zahlreichen Stufen von der leicht schwingenden Erregung bis zum vollendeten Außersichsein und in allen ihren mannigfaltigen Abwandlungen von den tosenden Rauschorgien bis zur Stille der beschaulichen und betenden Versenkung."¹⁾

Da Fest und Feier den Festgenossen voraussetzen, rechnet Kriek Gemeinschaftsbildung durch die Einung der Feiern- den ebenfalls zu den Wirkungen der beschriebenen "ekstatischen Lebensfunktion". Aus ihr stammen ganze Systeme von "Seelenkuren" und auch die Musik und die ihr am engsten verwandten Künste gehören zu ihrem Bereich. "Die drei untereinander eng verschwisterten Künste der rhythmischen Bewegung, Tanz, Musik und Dichtung, halten unter den Weisen der ekstatischen Erregung die Mitte zwischen den materiellen Mitteln der Orgiastik und den spirituellen Mitteln der mystischen Versenkung: sie sind sinnlich und geistig zugleich, und gemeinsam unterstehen sie dem Rhythmus, in dem sich die Irrationalität der ekstatischen Funktion mit mathematischer Gesetzmäßigkeit auf geheimnisvolle Weise vereint."²⁾ Die musische Erziehung der Griechen stelle ein System der Seelenpflege dar, das sich - wie alle anderen dieser Art - grundsätzlich dadurch von der Erziehung zu technischem Können wie von der intellektuellen Bildung unterscheide, daß es unmittelbar in einen reinigenden, läuternden Hochzustand versetze.

Kriek akzentuiert hier zunächst nur e i n e Seite der erzieherischen Funktion der Musik und der musischen Künste: die enthusiastisch-kathartische. Wenngleich Platon sie nicht verkennt, steht sie doch in einem gewissen Gegensatz zu seiner Auffassung von musischer Erziehung, die Maß, Gesetz und Ordnung, d.h. die lichtvolle Klarheit des

1) E.Kriek, Musische Erziehung, Leipzig 1933, S. 2

2) E.Kriek, a.a.O. S.4

Apollinischen betont. Dieser Haltung Platons versucht Kriek in seinem dritten Aufsatz ("Musik, Erziehung und Staat") gerecht zu werden, wobei er ausdrücklich an H. Freyers Ausführungen über die ethische Bedeutung der Musik anknüpft. Auch der Bezug zur Jugendbewegung wird hergestellt¹⁾.

Der Vortrag über musische Erziehung deckt sich in den Hauptgedanken mit dem Aufsatz über die erzieherische Funktion der Musik. Danach läßt sich Kriecks Auffassung der musischen Erziehung wie folgt zusammenfassen:

Musische Erziehung ist e i n e Form, e i n System der Seelenpflege, verwurzelt in der Stellung der musischen Künste innerhalb des Bereiches von Fest und Feier. Sie ist nicht auf die Erzielung technischen Könnens und auch nicht auf die Errichtung eines festen Weltbildes gerichtet, sondern auf die Formung einer charakterlichen Haltung, einer Gesinnung. Sie steht als dem Ekstatischen, Irrationalen verhaftet in einem Gegensatz zur Welt des Sachdenkens, der Zweckhaftigkeit, des Werktags. Sie hebt den an ihr Teilhabenden in eine höhere Lebenssphäre, aus der er eine größere "Lebenspotenz" empfängt, die dann wieder auf den Alltag ordnend ausstrahlt. Diese Sphäre des Festes umgreift den gesamten Bereich zwischen dem völligen Außersichsein, der eigentlichen Ekstasis, und der stillen kontemplativen Versenkung und steht in der Grundspannung zwischen dem lichtvoll Klaren, der Ordnung, dem festgefügt Gesetzhaften, dem Apollinischen einerseits und dem rauschhaft Dionysischen andererseits. Sie ist - abgesehen von der kontemplativen Haltung - auf Gemeinschaftsbildung und Gemeinschaftseinung gerichtet. Die bewegungsgestaltenden Künste, insbesondere die Musik, erhalten ihre erzieherische Bedeutung aus der Mittelstel-

1) Vgl. E. Kriek, a. a. O. S. 27f.

lung, die sie einnehmen zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit. Musik "besitzt darum auch jene große Spannweite zwischen der rein physiologischen Wirkung, die sie zumal durch den Rhythmus ausübt, wenn sie die Körper zu Tanz, zu beschwingtem Marsch und belebter Arbeit antreibt, und den schwer zu beschreibenden seelischen Auslösungen und Erhebungen, die wir durch die großen Schöpfungen der Meister erleben."¹⁾

Kriecks Beschreibung der musischen Erziehung im klassischen Griechenland bleibt nicht rein historische Betrachtung. Sie hat einen klaren Gegenwartsbezug: das Wandern und die Musik in der deutschen Jugendbewegung. "Ein neues Lebensgefühl fand darin seine Weise und Pflege: die Gemeinsamkeit jungen Menschentums und die Einheit von Leib und Seele, also in neuer Abwandlung das, was der hellenischen Jugend die gymnastische und die musische Seite ihres Erziehungsgangs gewesen sind."²⁾ Entscheidend aber ist, daß hier bereits die Forderung erhoben wird nach einer musischen Erziehung in der Gegenwart. So heißt es z.B. am Schluß des Aufsatzes über die erzieherische Funktion der Musik, das eigentliche musikpädagogische Problem liege u.a. darin, "daß die rationale Bildung ein wirksames Gegengewicht erhalte in der musischen Seelenpflege."³⁾

Kriecks Gedanken sind in der allgemeinen Diskussion über die musische Erziehung bisher wenig beachtet worden. Das hat einmal seinen Grund in dem weitverbreiteten Vorurteil, Kunsterziehung und musische Erziehung seien im Grunde eins und die Kunsterziehungsbewegung sei so die eigentliche Vorform oder gar schon der Beginn der musischen Erziehung. Der Bezug zur ursprünglichen Form musi-

1) E.Krieck, a.a.O. S.16

2) E.Krieck, a.a.O. S.27

3) E.Krieck, a.a.O. S.9

scher Erziehung im griechischen Altertum wird dabei nicht gesehen. Andererseits hat man es als peinlich empfunden, daß Kriecks Gedanken, die deutlich den *e i n e n* (irrationalen) Aspekt musischer Erziehung herausstellen, bald in mehr oder weniger starker Vergrößerung Bestandteil einer nationalsozialistischen Erziehungsideologie geworden sind. Schon in der 1933 aufgelegten Schrift steht ein Vorwort Kriecks, das die musische Erziehung der SA, SS, dem Stahlhelm und der Staatsjugend empfiehlt als notwendige Ergänzung der Wehrerziehung. Es ist darin recht auffällig die Rede von "Ehre, Hingebung und Gefolgschaftstreue".¹⁾ Für unsere historische Betrachtung verlieren die ursprünglich ohne "nationalpolitische" Nutzenanwendung konzipierten Gedanken nicht an Bedeutung. Sie zeigen bereits im Ansatz die Anfälligkeit der musischen Erziehung gegenüber Ideologien. Dies ist ein Wesenszug des Musischen, der keinesfalls unterschlagen werden darf. Man sollte aber auch nicht übersehen, daß das Musische in seiner *w a h r e n* Gestalt nie Handlanger der nationalsozialistischen Erziehung gewesen ist. Es wurde verfälscht, verstümmelt und schließlich zu Tode "gefeiert". So enthält z.B. W. K i r c h e r s "Musische Nationalerziehung" das Musische - wo es nicht schon eliminiert werden konnte - nurmehr in grotesker Verzerrung.²⁾

3) Franz Werfel: Der musische Mensch als Retter der durch den Sachglauben zerstörten Innerlichkeit

Aus ganz anderer Sicht beschrieb F. W e r f e l Wesenszüge des Musischen. Der Dichter hielt am 6. Mai 1931 in Wien eine Rede, die bald darauf unter dem Titel "Realismus und Innerlichkeit" gedruckt wurde.³⁾ In leidenschaftlichen, von dichterischem Pathos getragenen und bewußt polemischen Worten übt Werfel Kritik am "Realismus" der Gegenwart,⁴⁾ der sich ausgibt als das "unmittelbare Verhalten der Menschen zu dem Dinge des Lebens, die

1) E. Krieck, a.a.O. vor S. 1

2) W. Kircher, Musische Nationalerziehung, Dortmund, Breslau und München 1938

3) F. Werfel, Realismus und Innerlichkeit, Berlin, Wien und Leipzig 1932

4) F. Werfel, daselbst S. 8 f

vorurteilsloseste Art seiner Beziehung zur Natur, unge-
trübt durch religiöse, politische oder andere Abstraktio-
nen."¹⁾ An einer Reihe von Fällen entlarvt Werfel die "Re-
algesinnung" als unreal, abstrakt, verderblich und zerstö-
rend. Das aufkommende Bürgertum habe sie in der Form des
Arbeitsideals - der äußersten Form der Selbstlosigkeit, zu
der das Bürgertum überhaupt fähig gewesen sei - in die
Welt gesetzt aus dem Unvermögen, nach den bis zur franzö-
sischen Revolution herrschenden Idealen des heroisch-rit-
terlichen und des asketisch-religiösen Menschen zu leben
und aus Unfähigkeit zur Muße. "Um Müßiggang zu ertragen,
muß man ein Kapitalist an Innerlichkeit sein."²⁾

Gegen die ebenso oberflächliche wie destruktive Realge-
sinnung setzt Werfel seine Grundthesen: " O h n e I n -
n e r l i c h k e i t g i b t e s k e i n e ä u ß e -
r e W e l t , o h n e P h a n t a s i e k e i n e
R e a l i t ä t ."³⁾ Der musische Mensch sei berufen, die
Welt vor dem Chaos zu bewahren, das ihr durch die Zerstö-
rung der schöpferischen Innerlichkeit drohe. " N u r
d e r m u s i s c h e M e n s c h v e r m a g d i e
d u r c h d e n S a c h g l a u b e n z e r s t ö r t e
I n n e r l i c h k e i t w i e d e r a u f z u -
b a u e n . "⁴⁾

Werfel gibt eine Beschreibung des musischen Menschen,
die als Zitat in der Literatur zur musischen Erziehung
sehr häufig wiederkehrt: "Wohlgemerkt! Ich meine nicht die
Kunst, nicht Kunstwerke und auch nicht den Künstler, nein,
ich meine den seelisch-geistig bewegten, den erschütter-
lichen, den rauschfähigen, den phantasievollen, den welt-
offenen, den sympathiedurchströmten, den charismatischen,
den im weitesten Sinne musikalischen Menschen."⁵⁾ Sein Ge-
genspiel ist der Tatsachenmensch, der "Tuer", der "Macher",
der vom Machtwillen leergebrannte Tatmensch. "Der musische

1) F. Werfel, a.a.O. S.8

2) F. Werfel, a.a.O. S.12

3) F. Werfel, a.a.O. S.18

4) F. Werfel, a.a.O. S.25

5) F. Werfel, a.a.O. S.25f.

Die Sperrungen entsprechen dem Original

Mensch hingegen ist der Erfüllte, der Schlüsselbewahrer jenes Himmelreiches, das in uns liegt.¹⁾ Dieser musische Mensch sei kein Ausnahmefall, keine besondere künstlerische Begnadung. Jeder Mensch habe einen musischen Kern, der wohl durch falsche Ideale vergiftet, durch Sorge und Not verschüttet sein könne, den es aber freizulegen und zu pflegen gelte. Die Befreiung von der zerstörerischen Wirkung falscher Sachlichkeit, der Vergottung des Intellekts, dem Irrealismus der "Realgesinnung" zur schöpferischen Innerlichkeit sei ein eudämonistisches Streben. Glück könne man aber nicht als Nicht-Leiden definieren, sondern nur als inneren Reichtum: "G l ü c k i s t d e r R e i c h t u m d e r z u r I n n e r l i c h k e i t u m g e s c h m o l z e n e n W i r k l i c h k e i t."²⁾

Werfel geht aus von einer harten, bisweilen drastischen Kritik an negativen Zeiterscheinungen, als deren Inbegriff er die "Realgesinnung" sieht. In nahezu allen Bereichen des Lebens findet er Krankheiterscheinungen, Schäden, Zerstörungen. Nachdem die Diagnose gestellt ist, bleibt als Therapie der Versuch der Bewahrung der Innerlichkeit. Der musische Mensch ist der einzige, der diese zerstörte Innerlichkeit wieder aufzubauen und zu erhalten vermag. Damit ist Werfels Ansatz grundverschieden von dem H.Freyers oder E.Kriecks. Der Bezug zur Jugendbewegung fehlt, ebenso die Bezugnahme auf das griechische Vorbild einer musischen Erziehung. Die Füllung des Begriffes des Musischen ist weitgehend unabhängig von geschichtlichen Vorbildern; sie ist ganz eine Frage der Gegenwart. Werfels Argumentation ist weit mehr kulturkritisch als pädagogisch. Der Bereich der Erziehung wird nur gestreift, wobei allerdings schon beiläufig der Plan eines musischen Gymnasiums erwähnt wird.³⁾ Der musische Mensch steht im Mittelpunkt der Schilderungen. Er verkörpert eine Haltung, die im klaren und notwendigen Gegensatz zu den Tendenzen der Zeit steht. Das Musische wird zur bitter notwendigen Antithese.

1) F. Werfel, a.a.O. S. 26

2) F. Werfel, a.a.O. S. 21 •

3) Vgl. F. Werfel, a.a.O. S. 31

Damit schafft Werfel eine Form der Befürwortung des Musischen, die geradezu zum Muster der meisten Argumentationen geworden ist: Aus einer umfassenden Zeit- und Kulturkritik wird das Musische als notwendiges antithetisches Prinzip oder Ideal entwickelt und als heilend, bewahrend, aufbauend beschrieben.

Die Tatsache, daß sowohl E.Kriek als auch F.Werfel zu den Befürwortern des Musischen in der Gegenwart gehören, wirft ein bezeichnendes Licht auf die Spannweite dieses Begriffes. Während Kriek bedenkenlos seine Auffassung von musischer Erziehung der nationalsozialistischen Ideologie einverleibt, sucht Werfel gerade den musischen Menschen gegen eine solche Verflachung und Dogmatisierung des Denkens ins Feld zu führen. Im gleichen Zusammenhang, in dem von der inneren Überwindung der innerlich leeren Realgesinnung die Rede ist, spricht er unmißverständlich von dem hysterischen "Hepp-Hepp-Geheul um ein drittes Reich, von dem kein Heiler und Heuler weiß, was es bedeuten soll" und bezeichnet diese Erscheinung als "mystisch garnierten Schwachsinn und pures Verkehrshindernis". ¹⁾

Daß man sich heute lieber auf Werfel als auf Kriek beruft,²⁾ hat seinen Grund allerdings nicht nur in der politischen Integrität des Dichters, sondern auch in der größeren Gegenwartsnähe und Durchschlagskraft seiner Argumentationen.

Eines haben die bisher besprochenen Quellen gemeinsam: Sie sind reine Theorie. Im folgenden soll nun ein Versuch, ein Entwurf einer gegenwartsnahen musischen Erziehung beschrieben werden, der erst in der Reflektion einer vorangegangenen Praxis musischen Lebens zu theoretischen Erwägungen gelangt.

1) F.Werfel, a.a.O. S.28

2) Vgl. O.Haase, Musisches Leben, Hannover 1951, S.103

4) Georg Götsch: Eine musische Lebensstätte

G. G ö t s c h ging aus der Wandervogelbewegung hervor. Der erste Weltkrieg verschlug ihn nach Rußland. Aus der Kriegsgefangenschaft in Sibirien zurückgekehrt, war er von 1920 bis 1924 in Berlin als Volksschullehrer tätig. Schon damals versuchte er, Unterricht und Schulleben in einer Weise aufzulockern, die er später als "musisch" gedeutet hat.¹⁾ In diesen und den folgenden Jahren entfalteten die "Märkische Spielgemeinde" und später der "Deutsche Singkreis" unter seiner Leitung ein reiches musikalisches Leben. Götsch berichtet darüber ausführlich im zweiten Band seiner Selbstzeugnisse.²⁾ Ohne dieses jugendbewegte "chorische Leben", das sich durchaus nicht auf das Singen beschränkte, sondern Tanz und Laienspiel, Fahrt und Wanderung sowie die Begegnung mit Menschen aller sozialen Schichten daheim und im Ausland mit einbezog, ist die Idee der musischen Bildung bei Götsch nicht denkbar. Bei ihm stand nicht eine Definition, nicht eine fertige Idee der musischen Bildung am Anfang, die es dann nur noch zu verwirklichen galt, sondern ein inneres Drängen und Suchen, ein Gestalten jugendlichen Lebens aus der Musik, dem Tanz, der jugendlichen Gemeinschaft. Erst allmählich wuchs der Sinn für die Richtung und das Ziel. "Wir erkannten als Auftrag, was spielerischer Zufall geschienen hatte. Unbewußtes Müßen klärte sich zum bewußten Wollen, und forderte endlich seinen unterscheidenden Namen. Die Bezeichnung 'musisch' bürgerte sich ein für eine Lebensart, die im wiederentdeckten Quellgrund der Künste Einheit fand, und damit gleichnishafte Hilfe für die gefährdete Ganzheit des Menschen!"³⁾

Die entscheidende Station auf dem Wege zur Idee der musischen Bildung bei Götsch war die Errichtung des

1) Vgl. den Abschnitt "Versuch einer musischen Schule" in: G. Götsch, Musische Bildung Bd. II, Wolfenbüttel 1953, S. 15

2) Dasselbst S. 49ff. und S. 108ff.

ff.

3) Ebenda S. 5

Musikheims in Frankfurt a.O. "Der Begriff 'Musische Bildung' ist nicht im Musikheim geprägt, wohl aber mit soviel lebhaftigem Inhalt erfüllt worden, daß es entscheidende Verantwortung für seine wachsende Verbreitung trägt."¹⁾ Aus diesem Grunde lohnt sich ein Blick auf das Leben im Frankfurter Musikheim.

Entscheidend für den Bau des Heimes war die freundliche Förderung des schon 1927 bestehenden Planes durch den preußischen Kultusminister C.H. Becker und den Frankfurter Oberbürgermeister K i n n e. Otto B a r t n i n g wurde zum Architekten des Hauses bestimmt, das den Bedürfnissen eines Musikheims, einer musischen Lebensstätte von vornherein angepaßt wurde.²⁾ Im Sommer 1929 war das Heim fertiggestellt. Seine Hauptaufgabe sah es zunächst darin, die Volksschullehrerschaft in den Geist der neuen Volks- und Schulmusik einzuführen. So kamen jährlich dreimal für je zwei Monate 30 Lehrer und Lehrerinnen aus allen Teilen Preußens nach Frankfurt a.O. Kleinere Kurse füllten die übrigen sechs Monate. Bereits im ersten Jahr fanden statt: eine Tagung zur Wiedererweckung der Barockinstrumente, ein- bis zweiwöchige Freizeiten für Studierende der staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Charlottenburg bzw. für Teilnehmer an den Lehrerkursen der Akademie, Volksmusikurse für Jugendpfleger und Jugendpflegerinnen, Freizeiten für Organisten und Pfarrer der östlichen Provinzen, eine Laienspielfreizeit, ein Arbeitslager der "Deutschen Freischar", Übungsfreizeiten des Deutschen Singkreises und ein dreiwöchiger Ausländerkursus. Neben Götsch traten als Leiter der Veranstaltungen u.a. F. J ö d e, M. L u s e r k e, L. K e l l b e t z, H. R e i c h e n b a c h hervor. Veranstalter

G.Götsch, Musische Bildung, Wolfenbüttel

Bd.I 1953^c, Bd.II 1953, Bd.III 1956; im folgenden zitiert als Götsch MB I, II, III.

1) Götsch MB II, S.134

2) Götsch MB II, S.156 ein Bauplan des Hauses.

waren u.a. der Evangelische Presseverband, das Preußische Ministerium für Volkswohlfahrt und das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

In den folgenden Jahren entwickelte sich im Musikheim eine Form des Zusammenlebens, des Lehrens und Lernens, der Arbeit, des Schaffens und Nachschaffens, die es möglich macht, hier zum erstenmal von einer Verwirklichung musischer Erziehung in unserem Jahrhundert zu sprechen. So heißt es in Götschs Festvortrag zum fünfjährigen Bestehen des Heims (1934): "Wir betreiben im Musikheim nicht Musikerziehung, sondern musische Erziehung, das heißt, wir zeigen unseren Schülern nicht nur Wege in die Musik, sondern darüber hinaus zu einer musischen Bewegtheit des ganzen Menschen. Wir betrachten die Musik nicht als abgesonderte Kunst, sondern stellen sie wieder in den Zusammenhang des festlichen Volkslebens, in die alte Einheit mit den anderen Künsten, aus der sie nur durch eine Spätzeit herausgelöst worden ist. Folgerichtig erziehen wir unsere Schüler weniger durch theoretische und methodische Belehrung als durch die gemeinsame Bewältigung von wirklichen Aufgaben zur Gestaltung von Festen und Feiern, wie sie dem Heim aus seiner Verbundenheit mit dem Leben seiner Stadt und Landschaft zahlreich erwachsen, und durch ein geformtes Zusammenleben."¹⁾ Die einzelnen Züge dieses musischen Lebens sollen hier kurz herausgehoben werden.

Schon aus obigem Zitat wird klar, daß Götsch über das Denken in den fachlichen Grenzen der Musik hinausgeht. Hinter dem Instrumentalspiel, dem Tanz, dem Chorgesang, dem Volkslied, der sprachlichen Gestaltung sieht er eine Einheit, in der sie alle wurzeln. "An die Stelle eines reinen Musikunterrichts ist für uns ^{also} die Einheit von Musik, Sprache und Bewegung

1) Götsch MB I, S. 102

getreten, nicht als Aufblähung unserer Unterrichtsstoffe, als Grenzüberschreitung in fremde Gebiete, sondern als gesammelte und notwendige Ganzheit.¹⁾ Es ist bezeichnend, daß der Kreis um Götsch gerade aus dem geformten Zusammenleben wieder ein Gefühl für diese Einheit entwickelte, die ja auch die Voraussetzung der musischen Erziehung in Griechenland bis zur Zeit Platons gewesen ist.

Bei Götsch war zunächst recht wenig die Rede vom bildnerischen Tun. Zeichnen, Formen, Malen gehörten anfänglich nicht zum Bereich des Musischen.²⁾ Wohl aber hatte man ein inniges Verhältnis zur Baukunst, fühlte man sich doch durch die architektonische Gestaltung des Musikheims immer wieder beschwingt und angeregt zu musischem Tun. Auch die Werkarbeit wurde eifrig gepflegt, anfangs nur zur eigenen Herstellung von Musikinstrumenten, dann zur Verfertigung aller zum Laienspiel notwendigen Requisiten. Schließlich erwies sich die handwerkliche Betätigung "als eine glückliche, ja unentbehrliche Vervollständigung" der Lehrgänge.³⁾ Von hier aus war dann auch der Weg frei zur späteren Einbeziehung des bildnerischen Tuns in den Bereich des Musischen. Musik, Sprache und Tanz "wecken im gesunden Menschen eine neue und echte Bereitschaft auch zu gegenständlicher Kultur."⁴⁾

Im Laienspiel fand man eine ideale Form der Betätigung aller musischen Disziplinen in einem Ganzen. Luserkes Bewegungsspiel hat hier als Vorbild gewirkt. "Meist schreiben unsere Lehrgänge ihre Stücke selbst, nach erprobten Handwerksregeln, und bauen hinein, was sie erlernt haben an Chorgesängen und Instrumentalstücken, an Geschichten und Tänzen und geformten Aufzügen, und zaubern hinein, was sie bewegt hat an Gedanken und Fragen und Spannungen während ihrer Zeit im Musikheim."⁵⁾

Fest und Feier, die Höhepunkte musischen Lebens, galten

1) Götsch MB I, S. 103

2) Götsch nimmt später das bildnerische Schaffen in den Bereich des Musischen hinein. Vgl. Götsch MB III, S. 97

3) Götsch MB I, S. 104

4) Götsch MB I, S. 104f.

5) Götsch MB I, S. 104

als legitimer Ort zur Darbietung der im gemeinsamen Schaffen erreichten Leistungen. Dabei öffnete man sich bewußt nach außen, um in Dorf und Stadt wieder musikisches Leben aufbauen und tragen zu helfen. Nicht Künstlernachwuchs sollte herangezogen werden, sondern man richtete das Bemühen auf Laienbildung; der für Künstler und Laien gleiche "musische Lebensgrund" sollte wiedergefunden werden.

Mit hingebungsvollem Eifer widmete sich Götsch der Pflege des Tanzes, insbesondere des alten Kontraltanzes. Götschs englischer Freund R. G a r d i n e r gab die Anregungen dazu. In der Pflege der Leibeserziehung war das Musikheim sehr stark den neuen Wegen der Körperkultur verpflichtet, die die gymnastische Bewegung entwickelt hatte.-

Damit sind die Bemühungen Götschs um eine musische Erziehung in unserer Zeit in ihren Grundzügen umschrieben. Auf weitere Einzelheiten wird an gegebener Stelle noch hingewiesen. Hier geht es zunächst um die Erhellung der Ursprungssituation musischer Erziehung in unserem Jahrhundert, um die Beschreibung des geschichtlichen Ortes, an dem musische Erziehung als A u f g a b e u n s e r e r Z e i t erkannt, begründet, beschrieben und erstmalig gelebt wurde.

Zusammenfassung:

Bei der Betrachtung der für die geschichtliche Entfaltung des heutigen Begriffes der musischen Erziehung wichtigen Quellen hat sich gezeigt:

- 1) Musische Erziehung in unserer Zeit ist nicht denkbar ohne eine Reihe geschichtlicher Voraussetzungen. Zu

ihnen gehören in erster Linie die musische Erziehung in ihrer klassischen griechischen Form, die Jugendmusikbewegung, eine allgemeine zeit- und kulturkritische Haltung, die Laienspielbewegung (besonders das Laienspiel in der Luserkeschen Form) und die von der gymnastischen Bewegung entwickelten neuen Wege der Körperkultur.

2) Der Bereich der musischen Erziehung begrenzt sich ursprünglich auf Sprache, Musik und Bewegung (Tanz). Als "Mitte" gilt die Musik. Die genannten Teilbereiche sind nicht nebengeordnet, sondern sie werden als Einheit gesehen.

3) Musische Erziehung ist nicht gleichbedeutend mit künstlerischer Erziehung und steht - in ihrer Frühform - auch mit der Kunsterziehungsbewegung in keinem direkten Zusammenhang. Musische Erziehung sucht den dem Laien wie dem Künstler gemeinsamen "musischen Lebensgrund" wiederzufinden, freizulegen und zu festigen.

4) Musische Erziehung hat stark antithetischen, therapeutischen Charakter, d.h. sie erscheint als notwendiges Gegenspiel zu verderblichen Zeitströmungen.

5) Fest und Feier sind die Höhepunkte musischen Lebens.

6) Musische Erziehung ist zugleich Gemeinschaftserziehung; musikalisches Leben soll gemeinschaftsfördernde Kräfte entfalten. Zwischen musischer Erziehung und musischer Bildung wird gewöhnlich nicht unterschieden.

Die hier aufgeführten Züge sind in den besprochenen Quellen nicht gleichzeitig und gleichmäßig entfaltet worden, doch gibt erst ihre Zusammenschau ein Bild jener ersten Ausprägung musischer Erziehung.

II. Geschichtliche Voraussetzungen der musischen Erziehung und ihrer Theorie

1) Zur musischen Erziehung im griechischen Altertum

Als eine der wichtigsten geschichtlichen Quellen des Gedankens der musischen Erziehung haben wir bereits ihre ursprüngliche Form im Griechenland der klassischen Zeit erkannt. Will man deren innere Beziehungen zu dem, was heute musische Erziehung heißt, darstellen, so muß man vor allem den **μουσική**-Begriff und die Ethoslehre berücksichtigen.

a) Der Begriff der **μουσική** (Musikē)

Bis zum Ende des 5. Jahrhunderts v. Chr. bezeichnete Musikē weit mehr als wir heute unter dem Begriff "Musik" fassen. Musikē umgriff die griechische Sprache, den Vers, die Musik und den Tanz und faßte sie als Einheit, als deren Grundlage der ihnen allen gemeinsame Rhythmus galt. Was wir heute unter Musik verstehen war für die Griechen - wie Thr. Georgiades schreibt - "nur eine Seite von etwas Totalem, eine Seite des Sprachvermögens, eine Seite jener Wirklichkeit, die **μουσική** (Musikē) hieß."¹⁾ Reine Instrumentalmusik gab es nur am Rande. Musik, Tanz und Dichtkunst gingen in den Aufführungen zusammen. Ganz analog zum Musikē-Begriff bedeutete den Griechen ursprünglich auch der Chor (**χορος, χορεία**) eine Einheit von gesungenem Vers und Tanz. Diese Einheit muß immer mitgedacht werden, wenn von griechischer Musik die Rede ist. Erst Aristoteles meint mit **μουσική** (bzw. **μουσικά**) in der Regel die eigentliche Tonkunst.²⁾

Bezeichnend ist die enge Bindung griechischer Musik an bestimmte Nomoi. Der Begriff "Nomos" hat im Bereich der Musikē die Bedeutung einer Idealgestalt, die von

1) Thr. Georgiades, Musik und Rhythmus bei den Griechen, Hamburg 1958, S. 7

2) Der Wandel von der alten zur neuen Auffassung von Musikē vollzog sich schon zur Zeit Platons und spiegelt sich in den "Nomoi" (700 a bis 701 a).

göttlicher Herkunft ist und deshalb keine rein technische sondern eine ethisch verbindliche Norm darstellt.

Alle diese Vorstellungen gehören in den Bereich der Musikē, die nicht nur die Eigenart des Werkes, sondern auch die zu seiner Hervorbringung notwendige innere Haltung und das entsprechende geistige Vermögen bezeichnet. Der reinen Wortbedeutung nach umfaßt Musikē als von Musa abgeleitetes substantiviertes Adjektiv das dem Bereich der Muses Zugehörige, das "Musische". Auch im Deutschen müssen wir uns ja mit der gleichen Wortbildung begnügen.

Da sich Musikē nicht so sehr auf ein einzelnes, fertig vorliegendes Werk bezieht, sondern sich vielmehr im Tun verwirklicht, Tätigkeit meint, und da diese musische Tätigkeit nach Meinung der Griechen von außerordentlich großer erzieherischer Wirkung ist, wird im Begriff der Musikē nicht nur die Einheit der bewegungsgestaltenden "Künste", sondern auch immer das erzieherische Moment mitzudenken sein. Georgiades, einer der besten Kenner griechischer Musik, geht sogar soweit, als beste Übersetzung von Musikē "Musische Erziehung durch musische Betätigung" vorzuschlagen.¹⁾

b) Zur Ethoslehre

In unserem Zusammenhang interessieren in der Hauptsache die Äußerungen Platons und Aristoteles' zur Ethoslehre.²⁾ Beide haben das Problem sehr eindringlich behandelt; ihre Ausführungen bilden einen Höhepunkt in der Erörterung der Ethoslehre. Ihre Meinungen gehen jedoch auseinander und zeigen geradezu zwei Typen von Haltungen: eine konservative, schroffe, säubernde (Platon) und eine "fortschrittliche", d.h. eine der Entwicklung der Gegenwart Rechnung tragende und deshalb zur Milde und zum Kompromiß neigende (Aristoteles).

1) Thr. Georgiades, a.a.O. S. 45 .Zur Bestimmung des Musikē-Begriffes vgl. auch Thr. Georgiades, Der griechische Rhythmus, Hamburg 1949, S. 134 f

2) Im übrigen verweise ich auf die grundlegende Arbeit H. Aberts und ihre wertvolle Ergänzung durch die neueren Darlegungen W. Vettters:
H. Abert, Die Lehre vom Ethos in der griechischen Musik, Leipzig 1899; W. Vetter, Artikel "Musik und Musikunterricht (ethisch)" in Pauly-Wissowa, Realencycl. d. Klass. Altertumswiss., 1928 ff

Die Lehre vom Ethos in der Musik beschränkte sich jedoch nicht auf das Dasein in einigen philosophischen Köpfen, sondern entsprach allgemeinem griechischen Denken und hielt sich, wenn auch angefochten und verwandelt, bis in die Musiktraktate des Mittelalters.¹⁾ Der allgemeine Hintergrund der platonischen und aristotelischen Gedanken zur Ethoslehre soll vorweg angedeutet werden.

Die Musik hatte eine für uns kaum vorstellbare elementare Wirkung auf die Griechen, die bis zur Aufhebung des normalen Willensvermögens, bis zur Ekstase gesteigert sein konnte. H. Abert bemerkt dazu: "Wurde die Musik einmal als eine derartige dämonische Macht empfunden, die alles Denken und Handeln des Menschen unter ihrem Banne hält, so leuchtet sofort ein, daß sie im privaten, wie im öffentlichen Leben eine ungeheure Bedeutung erlangen mußte. Gleich einer Naturkraft konnte sie, in die richtigen Bahnen gelenkt, dem Einzelnen wie der Gesamtheit Nutzen und Segen bringen, dagegen aber auch vermöge ihrer Proteusnatur Unheil und Verderben stiften, wenn man sie nicht in weisen Schranken hielt. Insbesondere in der Jugenderziehung mußte sie eine geradezu ausschlaggebende Rolle spielen."²⁾

Die Griechen glaubten an eine enge Wechselbeziehung zwischen der Musik und dem menschlichen Seelenleben. Die innere Verwandtschaft beruhte ihrer Meinung nach auf dem Prinzip der Bewegung. Man war nicht nur davon überzeugt, daß seelische Bewegung durch Musik dargestellt werden könnte, sondern auch davon, daß Musik imstande wäre, entsprechende Gemütsbewegungen hervorzurufen. Man unterschied ein passives Moment in der Wirkung der Musik, durch das man einen Affekt erleidet und ein aktives, das sich in der Einwirkung auf das Willensvermögen zeigt. Dabei konnte der Mensch tatkräftig, mutig,

1) Vgl. H. Abert, Die Musikanschauung des Mittelalters und ihre Grundlagen, 1905
G. Pietzsch, Die Musik im Erziehungs- und Bildungsideal des ausgehenden Altertums und frühen Mittelalters, Halle 1932

2) H. Abert, Die Lehre vom Ethos in der griechischen Musik, Leipzig 1899, S. 2

entschlußfreudig gestimmt werden (positive Wirkung), doch war auch die Aufhebung eines Willensentschlusses möglich (erschlaffende, negative Wirkung). Entsprechend unterschied man zwischen Melodien (und Instrumenten), die tatkräftig und mutig stimmten und solchen von verweichlichender Wirkung. Auch eine völlige Aufhebung des normalen Willensvermögens war möglich (Ekstase des Dionysoskultes). Umgekehrt konnte Musik auch ähnliche Störungen krankhaft-affektiver Art heilen. Das geschah jedoch nicht durch Linderung des Affektes, sondern durch seine Steigerung bis zur endlichen Entladung (Behandlung des Korybantiasmus). -

Zu den Hauptquellen, aus denen wir unsere Kenntnis der griechischen Lehre von der Erziehung durch die Musik schöpfen, gehören die Bücher II, III und IV aus Platons "Staat" und die Bücher II und VII aus seinen "Gesetzen". Für die Argumentation im "Staat" empfiehlt es sich, von einer für unsere Erörterung zentralen Stelle auszugehen: "Beruht nun nicht eben deshalb, o Glaukon, sagte ich, das Wichtigste in der Erziehung auf der Musik, weil Zeitmaß und Wohlklang am meisten in das Innere der Seele eindringen und sich ihr auf das kräftigste einprägen, indem sie Wohlanständigkeit mit sich führen und also auch wohlanständig machen, wenn einer richtig erzogen wird, wenn aber nicht, dann das Gegenteil? Und weil auch wiederum, was verfehlt und nicht schön durch Kunst gearbeitet oder von Natur geartet ist, der hierin wie es sich gebührt Erzogene am schärfsten bemerken und daher mit gerechtem Unwillen darüber das Schöne loben wird und freudig in die Seele es aufnehmend sich daran nähren und selbst gut und edel werden, das Unschöne aber mit Recht tadeln und hassen wird auch schon in der Jugend und ehe er noch imstande ist, vernünftige Rede anzunehmen; ist ihm aber diese erst nahegetreten, dann auch der so Erzogene sie am meisten lieben wird, da er sie an der Verwandtschaft er-

kennt? - Mir wenigstens, sagte er, scheint solcher Ursache wegen die Erziehung auf der Musik zu beruhen."¹⁾

Dieser Textabschnitt steht in folgendem Zusammenhang (ab 398 b): Nach der Behandlung der Regeln für die sprachliche Seite der musischen Wächtererziehung wird festgestellt, daß Gesang (ὥδῃ) und Lieder (μέλῃ) den für die nichtgesungene Rede aufgestellten Gesetzen ebenfalls zu folgen hätten. Die Harmoniai und der Rhythmus sollen dem Text folgen.²⁾ Klagende und erschlaffende Harmoniai werden verbannt. Praktisch bleiben nur das Dorische und das Phrygische übrig, Tongeschlechter, die dem Kriegerischen und dem Besonnenen entsprechen. Sowohl der Wechsel der Harmoniai als auch "üppige" (vielsaitige) Instrumente und der Aulos werden verbannt. Eine entsprechende Säuberung unter den Rhythmen wird vorgenommen. Nicht nur auf die Dichter, sondern auch auf die Meister der bildenden Kunst muß eine entsprechende Aufsicht ausgeübt werden, um den Jünglingen eine ihrer Erziehung günstige Umwelt zu schaffen. Hier folgt die zitierte Stelle. Aus ihr muß das Folgende besonders hervorgehoben werden: Harmoniai und Rhythmen formen in unmittelbarer und sehr wirkungsvoller Weise den Charakter des Menschen. Die musische Erziehung ist im jugendlichen Alter, in dem die reife Erkenntnis noch fehlt, eine wichtige und notwendige Vorstufe, indem sie den durch sie Gebildeten unbewußt zu einem richtigen Urteil befähigt. Die spätere vernünftige Erkenntnis wird dann nicht als Gegensatz, sondern als Verwandtes erkannt. Dazu bemerkt W. J a e g e r treffend: "Die Erziehung, die Plato seinen Wächtern zuteil werden läßt, nimmt in der Tat in der unbewußten inneren Form, zu der die Mu-

1) Platon, Politeia, 401 d - 402 a, zitiert nach der Übersetzung von F. Schleiermacher.

2) Dies entspricht nicht dem Zustand der Musik zur Zeit Platons. Schon damals unterjochte die Musik die Dichtung; der sinnliche Genuß an der Musik war das Bestimmende. Vgl. Platon, Nomoi, 701 a .

senwerke den Menschen bilden, die höchsten Erkenntnisse vorweg, die die philosophische Erziehung seiner Herrscherklasse auf bewußtem Wege später enthüllt. Indem Plato so auf eine zweite, höhere Art der Bildung vorausdeutet, werden zwar die Grenzen der musischen Erziehung, die für das ältere Griechentum die einzige Art der höheren Geistesbildung gewesen war, bereits deutlich sichtbar. Sie erhält aber zugleich eine neue Bedeutung als unentbehrliche Vorstufe für die reine philosophische Erkenntnis, die ohne die Grundlage der musischen Bildung in der Luft schweben würde."¹⁾ Aus dieser hohen Meinung Platons von der musischen Erziehung erklärt sich auch seine ablehnende Haltung gegenüber allen Neuerungen in der Musikē; Diese ziehen das gesamte Staatsleben in Mitleidenschaft; der Wachturm des Staates ist deshalb in der Musikē zu errichten.

Die platonische Einstellung ist keine beiläufige psychologische Konzession, sondern ergibt sich folgerichtig aus der Auffassung vom Wesen der Erkenntnis. Wie der VII. Brief zeigt (343e bis 344b), ist für Platon die Erkenntnis des Guten unmittelbar und rein begrifflich nicht möglich. Es bedarf dazu eines Prozesses allmählicher "Verähnlichung der Seele mit dem Wesen der Werte, die sie zu erkennen strebt."²⁾ In diesem Bereich liegt die Aufgabe der musischen Erziehung, deren Wert Platon trotz seiner kritisch-säubernden Haltung nie verkannt hat. "Der Weg zur Schärfung der Augen des Intellekts ist daher für Plato die Erziehung des Charakters, die, dem Menschen unbewußt, seine Natur durch die stärksten seelischen Kräfte, durch Dichtung, Harmonie und Rhythmus, so ändert, daß er das höchste Prinzip durch die eigene reale Heranbildung an dessen Wesen schließlich ergreifen kann."³⁾

1) W. Jaeger, *Paideia*, Bd. II, Berlin 1954², S. 304 f

2) W. Jaeger, a.a.O. S. 305

3) Ebenda

Platon nimmt in den "Gesetzen" noch einmal die Erörterung der musischen Erziehung auf. Die Götterfeste, dem Menschen zur Erholung von der Mühsal ihres Daseins gesetzt, sind der Bereich Apolls, der Musen und des Dionysos. Hier werden die alten geheiligten Sitten wieder erneuert (653c ff). Auch der mit Lust verbundene Sinn des Menschen für Rhythmus und Harmonie ist gottgegeben. Die erste Erziehung wird von Apollon und den Musen gegeben. Wer von den Reigentänzen nichts versteht ist ein Mensch ohne Erziehung. Wer das Schöne am Gesang und Tanz nicht erkennt, vermag nicht einzusehen, ob und wo eine überwachende Erziehung am Platze ist. Der Gesichtspunkt der bloßen Lust als Wesen des Musischen wird scharf abgelehnt und als gottlos verurteilt (655 c -d). Woran man seine Freude hat, dem wird man ähnlich (656c). Deshalb ist es nach Platons Ansicht unbedingt notwendig, daß man die Menschen von frühester Jugend an gewöhne, an die m Schönen Freude zu haben, das auch die ältesten und reifsten Beurteiler als eines guten und edlen Menschen würdig befinden.

Im VII. Buch der Gesetze geht Platon ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der frühzeitigen rechten Gewöhnung an die Frage der musischen Erziehung heran. Die Normfrage steht dabei nicht mehr im Vordergrund sondern der Gedanke des Lernens im Spiel. Das Interesse liegt bei der frühzeitigen Formung des Unbewußten, bei einer Art psychologischer Grundlegung der Erziehung. Das Spiel beschäftigt Platon sehr als Mittel der frühen Bildung des richtigen Ethos. (Grundsätzliche Bedeutung des Spiels 797 a f.) "Da die oberste Voraussetzung aller Erziehung die Stabilität der Normen und daher auch die Dauerhaftigkeit der staatlichen Einrichtungen zur Pflege der guten Tradition ist, sucht er in den 'Gesetzen' die schon im 'Staat' gegebenen Anweisungen zur Reinerhaltung der musischen Tradition auf die frühzeitige Gewöhnung des Kindes an feste Spielformen zu gründen."¹⁾ --

I) W. Jaeger, Paideia, Bd. III, Berlin 1955², S. 331

Man gewinnt ein falsches Bild der Lehre vom Ethos in der griechischen Musik und der auf ihr beruhenden musischen Erziehung, wenn man nur die Ausführungen Platons berücksichtigt. Seine Argumentation ist konservativ und zeigt den festen Willen zur Durchsetzung einer der Konzeption seines gesunden Staates dienenden musischen Erziehung. Damit stellt sich Platon in bewußten Gegensatz zur tatsächlichen Entwicklung, die auf eine Emanzipation der Musik hinauslief. Aristoteles wird dieser Lage gerechter. Das VIII. Buch seiner "Politik" ist der Frage der Erziehung gewidmet. Die Musik spielt in ihr eine hervorragende Rolle. Daß Musikē bei ihm in der Regel die eigentliche Tonkunst bezeichnet, wurde schon erwähnt.

Für Aristoteles steht die Musik als weder nützlich (wie Grammata und Zeichnen) noch zu den banausischen handwerklichen Tätigkeiten gehörig in einem wichtigen Zusammenhang mit der Muße. Die Musik verschönt die Muße und steht deshalb in Beziehung zur vornehmsten Pflicht des Bürgers, der Tugendübung in Muße. Musik gilt Aristoteles weder als reines Spiel, noch als reines Erziehungsmittel, noch als reines Erkenntnisobjekt. Sie enthält alle diese Momente, und ihr Wesen muß deshalb in vierfacher Weise gesehen werden: (1.) Sie ist einmal *S p i e l*, d.h. um des Vergnügens, der Freude, der Erholung willen da (1339 b). Da die Menschen nun einmal selten den obersten Zielen der Erkenntnis zustreben, viel öfter aber Freude und Spiel suchen, so ist die Musik die nützlichste und unschädlichste Art der Erholung. (2.) In einem höheren Sinne dient sie als *e d l e B e s c h ä f t i g u n g* in der Muße. Bei diesem edlen Vergnügen spricht Aristoteles von *διαγωγή* im Unterschied zu *παιδιά* (1338a). Das Schöne (*τό καλόν*) und der Genuß (*ἡ ἡδονή*) sind hier vereinigt. (3.) Kein Zweifel besteht für Aristoteles über die *e t h i s c h e B e d e u t u n g* der Musik. In diesem Zusammenhang (1339b-1340b) heißt es:

Es ergibt sich daraus, daß in der Tat die Musik den Charakter der Seele zu beeinflussen vermag. Kann sie dies, so muß man auch die jungen Leute zu ihr hinführen und in ihr erziehen. Auch paßt die Unterweisung in der Musik sehr in die Natur dieser Altersstufe. Denn die jungen Leute können bei ihrem Alter nichts freiwillig aushalten, wenn es nicht versüßt wird, und die Musik gehört ihrem Wesen nach zum Angenehmen. Es scheint auch eine Verwandtschaft der Harmonien und Rhythmen zu der Seele zu bestehen.¹⁾ Die schon bei Platon ausgesprochene tiefgreifend bildende Wirkung der Musik wird bestätigt und ausführlich behandelt (1339 b 42ff.) Die Auseinandersetzung mit Platon und die von ihm abweichenden praktischen Regeln der Musikerziehung brauchen uns hier nicht zu interessieren. (Sie finden sich in 1342 a und b). Wichtig ist jedoch die von Aristoteles beschriebene (4.) k a t h a r t i s c h e W i r k u n g der Musik. Der aus der aristotelischen Poetik bekannte Begriff der Katharsis taucht also auch im Zusammenhang mit der Musik auf. Aristoteles meint damit eine Reinigung der Seele von Affekten durch deren Steigerung bis zur endlichen Entladung und Lösung. Man muß die kathartische Wirkung der Musik klar von der ethischen scheiden, obgleich beide auf der Anschauung der inneren Verwandtschaft von musikalischer und seelischer Bewegtheit beruhen. Sie kann allenfalls der ethischen den Boden bereiten durch die Beseitigung leidenschaftlich erregter seelischer Zustände. --

Es ist hier noch nicht der Ort, an dem über Recht und Grenzen der Berufung moderner musischer Erziehung auf das griechische Vorbild ein Urteil abgegeben werden kann. Eine Reihe von Bezugspunkten ergeben sich jedoch schon jetzt. Zu ihnen gehören die Betonung der inneren Verwandtschaft, ja Einheit von Musik, Tanz und Dichtung, die Überzeugung von der Wichtigkeit des Musischen in der Gemein-

1) Aristoteles, Politik, 1340 b, zitiert nach der Übersetzung von O. Gigon.

schaftserziehung, die bedeutende Rolle des Spiels für die frühe Jugend, der Glaube an die Formung des Charakters durch die bewegungsgestaltenden musischen Künste und die Bestimmung des Festes als des Ortes der Musen.

2) Musikpflege und Musikanschauung in der deutschen Jugendbewegung

Die deutsche Jugendmusikbewegung hat in starkem Maße bahnbrechend für die Gedanken einer musischen Erziehung gewirkt. Diese Erkenntnis ist inzwischen Allgemeingut geworden, doch fehlt es an Darstellungen, die diesen Sachverhalt klären. Wir haben deshalb die Geschichte des musikalischen Lebens der deutschen Jugendbewegung unter der Fragestellung zu betrachten, was in ihr Grundlegendes für das spätere Programm einer musischen Erziehung gewonnen wurde.¹⁾ Wie keine der übrigen historischen Voraussetzungen hat die Jugendmusikbewegung dazu beigetragen, den Rahmen der musischen Erziehung mit konkretem Inhalt zu füllen. Zu fast allen Formen der Musikpflege in der heutigen musischen Erziehung hat die Jugendmusikbewegung den Grund gelegt. So rechtfertigt sich auch der Blick auf die Musizierformen und das "Musiziergut" dieser Bewegung.

Man hat sich daran gewöhnt, die Jugendbewegung als in drei großen Phasen verlaufend darzustellen. Die erste Phase gilt als Aufbruch der Bewegung, als revolutionäre Phase, negative Bewegung im Sinne einer bloßen Abkehr ohne positive Zuwendung. Es handelt sich dabei um die Zeit von der Gründung der ersten Wandervogelgruppen bis zum Fest auf dem Hohen Meißner im Oktober 1913. Die folgenden Jahre - überschattet von den Schrecken des ersten Weltkrieges - bezeichnet man als Periode der inneren Krise, aber auch der beginnenden Klärung, der Suche nach einer eigenen Jugendkultur. Schließlich kennzeichnet man den letzten Abschnitt der Bewegung - er beginnt 1918 - als den des Zurückfindens in die Aufgaben

1) Für die allgemeine Geschichte der deutschen musikalischen Jugendbewegung verweise ich vor allem auf die musikwissenschaftlich orientierte Darstellung bei R. Stephani, Die deutsche musikalische Jugendbewegung, Phil. Diss., Marburg 1952

der Gegenwart, als den des Handelns, Arbeitens auf politischem, sozialem und kulturellem Gebiet. Wenngleich diese Sicht vereinfacht - es sei daran erinnert, daß die späteren Phasen Erscheinungen der vorhergehenden bewahrten -, so enthält sie doch einen wahren Kern: Sie faßt den Verlauf der Jugendbewegung als Entwicklungsprozeß, der sich allerdings in unserem Zusammenhang nicht als einfacher Dreischritt darstellt. Bei der Betrachtung der Musikpflege und der Musikanschauung in der deutschen Jugendbewegung bietet sich vielmehr folgendes Bild:

In einem ersten Abschnitt (bis etwa 1908) kann von einer allgemeinen Musikpflege noch keine Rede sein. Danach findet der Wandervogel zum Volkslied und zum Volkstanz. Sie spielen eine bedeutende Rolle in den Jahren bis zum ersten Weltkrieg und werden auch später nie ganz aufgegeben. In diese Zeit fällt schon der Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit der Musikpflege in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf und den Anschauungen A. H a l m s . Diese Auseinandersetzung geht auch während des ersten Weltkrieges weiter, einer Zeit der inneren und äußeren Schwierigkeiten, einer Zeit der Krise und des Übergangs. Erst nach dem Kriege klären sich die Auffassungen, und die deutsche Jugendbewegung findet den Weg zu einer eigenen Musikkultur.

a) Die "Musik" der ersten Wandervögel¹⁾

Bei den Fahrten der "Urbachanten" wurde eifrig gesungen. Kommerslieder, Turnerlieder, Volkslieder bildeten das Repertoire. Irgendeinen Wertmaßstab gab es nicht. Die Musik der frühen Wandervögel bewegte sich zwischen den beiden Polen blutromantischer Sentimentalität und wilden Gegröhles. In stiller Stunde haben die Wandervögel allerdings schon manches gute Volkslied gesungen. Verführten die romantischen Nächte am Lagerfeuer und die Zeremonie

1) Die folgende Darstellung verdankt wesentliche Gesichtspunkte dem Buche von H. Höckner, Die Musik in der deutschen Jugendbewegung, Wolfenbüttel 1927

bei der Neuaufnahme von Bachanten zu gefühlsselliger Gitarrenliedmusik, so gab das sog. "Chausseeklotzen" Anlaß zu derben Moritaten, Bänkelsängerliedern, Schüttelversen und Gitarren-Schrumm-Schrumm.

Die Musik der ersten Wandervögel zeugte von einer harmlos-naiven, oft derben und urwüchsigen Unkultur. Das ist kennzeichnend für den Beginn der Jugendbewegung: Man sagte sich los vom bürgerlichen Spießertum, von der ästhetisierenden Kunstbetrachtung, der genüßlichen Lebensverfeinerung und hatte doch dem kaum etwas Werthhaftes entgegenzusetzen.

b) Die Volksliedkultur des Wandervogels

Der ganze folgende Zeitabschnitt, der etwa die Jahre 1909 bis 1913 umfaßt, stand im Zeichen H. B r e u e r s und seines "Zupfgeigenhansls".¹⁾ Dieses ungewöhnliche Liederbuch gewährte dem Volksliedgut des 16. und 17. Jahrhunderts Einlaß und sorgte für dessen Verbreitung. Es hatte einen ganz ungewöhnlichen Erfolg²⁾ und löste eine wahre Volksliedbegeisterung aus, die sich in zahlreichen Neuausgaben von Liederbüchern und Liederblättern spiegelte, nicht zuletzt aber in einer nicht mehr kritiklosen, das gute Lied suchenden praktischen Volksliedpflege. Der Einfluß des "Zupf" zeigte sich in fast allen folgenden Liedersammlungen darin, daß die Kommerz- und Trinklieder, die sog. "Anstichkantusse", die Gassenhauer und Schlager verschwanden zugunsten schlichter alter oder neuer Volkslieder. In der Folgezeit dominierten drei Typen von Liedern: das neuere, bodenständige Landschaftslied, das alte Volkslied aus dem 16. und 17. Jahrhundert und das selbstgeschaffene Lied.

1) Das von Breuer herausgegebene Liederbuch dieses Namens enthielt in der ersten Auflage wenig mehr als 100 Lieder. Der Bestand blieb in den weiteren Auflagen nicht unverändert, Zwar kamen etwa 80% dieser Lieder in die 10. Auflage (1913), aber es gab erhebliche Erweiterungen (271 Lieder in der endgültigen Fassung).

2) Es erreichte in vier Jahren zehn Auflagen und war um 1925 in mehr als 300 000 Exemplaren verbreitet.

Seit der Wandervogeltagung auf der Sachsenburg an der Unstrut (Pfingsten 1910) wurde die Abhaltung von Singwettstreiten eine ständige Einrichtung bei den Wandervogeltreffen. Die Begeisterung war dabei groß, und sicherlich ging auch eine positive Wirkung von diesen Singkonkurrenzen aus: Es konnte nur eine gute Leistung vor dem immer kritischeren Urteil bestehen. Andererseits barg diese Einrichtung die Gefahr der Zurschaustellung gedrillter Leistungen, was bald bemängelt wurde.¹⁾ Auch gegen die Überschätzung des Volksliedes erhoben sich schon einzelne warnende Stimmen.²⁾

Eine selbständige Pflege der Instrumentalmusik gab es damals im Wandervogel noch nicht; die Instrumente dienten der Begleitung des Gesanges. Neben der Gitarre und Laute konnte sich vorläufig noch die Mandoline halten, die jedoch immer mehr aus klanglich-ästhetischen Gründen bekämpft wurde. Es zeigte sich außerdem eine deutliche Neigung zur Kultivierung der Liedbegleitung. Lautenschulen erschienen, Liedsammlungen erhielten eine Begleitung für die Gitarre bzw. Laute, zunächst in Griffschrift, dann ausgesetzt. Die edlere Laute gewann gegenüber der Gitarre an Bedeutung. Die Bemühungen um eine bessere Beherrschung dieser Instrumente gingen vor allem von dem Münchener Lautenistenkreisaus, dessen Mittelpunkt H. S c h e r r e r war. Er bearbeitete die Lautenbegleitung des Zupfgeigenhansl und stellte dem Buch in der endgültigen Fassung einen beachtenswerten Aufsatz voran mit dem Titel "Einiges über das Zupfen".³⁾ Aus dem genannten Kreise ging als Schüler Scherrers der später sehr bekannt gewordene Volksliedsänger R. K o t h e hervor, dessen Lautenliederabende einen ungeheuren Zulauf fanden.⁴⁾

Mit der Wiedererweckung des Volksliedes hatte die deutsche Jugendbewegung ihre erste kulturelle Leistung

1) Vgl. H. Höckner, Die Musik in der deutschen Jugendbewegung, Wolfenbüttel 1927, S. 49

2) Vgl. H. Höckner, a.a.O. S. 47

3) H. Scherrer, Einiges über das Zupfen, in: H. Breuer, Der Zupfgeigenhansl, (1925 27. Aufl.)

4) Vgl. F. Jöde, Robert Kothe und das deutsche Volkslied, Magdeburg 1917

vollbracht. Die Volksliedpflege in der musischen Erziehung hat hier ihre kräftigste Wurzel.

Fragt man nach dem inneren Verhältnis der Wandervögel wie überhaupt der frühen deutschen Jugendbewegung zum Volkslied, so findet man eine klare Antwort in einem Aufsatz H. Breuers mit dem Titel "Wandervogel und Volkslied".¹ Breuer berichtet von einem wundervollen, schwülen Sommerabend, den eine Wandergruppe auf den Terrassen der Meersburger Bischofsschlösser erlebt. Die Wandervögel blicken auf den dunklen Bodensee, und wie von selbst drängt sich ihnen - der Stimmung der Landschaft entsprechend - das Lied von den beiden Königskindern auf. Danach heißt es: "Und der Abend trank das Lied in sich wie ein Durstender den löschenden Balsam. - Und war viel Schwermut in den weichen Harmonien, aber das war auch der Gehalt dieses selten großen Landschaftsbildes. Nachtmöhlen lag das Schloß mit seinen Erinnerungen an die Droste, da war der schwarze Wassergrund, die Sommernacht und die winkenden Lichtlein am anderen Ufer - alles auf den Grundton dieses einen Liedes gestimmt. Zwei altmodisch gekleidete Damen, die des Weges kamen, waren stehengeblieben und hatten zugehört. - Dann unterbrachen sie die Stille: 'Ach singen die Herren doch noch eins!' - 'Heute abend nimmer', gaben wir zurück, 'aber morgen früh kommen wir aufs Schloß (es waren die Schloßdamen) und spielen eins auf.' - Denn wir mochten heute nimmer, das eine war genug. Dies eine Lied hatte uns für diesen Abend viel gegeben, ein Mehr hätte alles zerstört, es war der Inbegriff, der vollendete Ausdruck dieser stimmungsvollen Wanderstunde."²

An anderer Stelle heißt es: "Im Volkslied da hat der Wandervogel Umgang mit einem natürlichen Menschen, der sehnt sich und träumt noch ein volles, ganzes Menschentum, das noch mit markigen Wurzeln aus dem Boden seiner

1) Ursprünglich veröffentlicht in der Zeitschrift "Wandervogel", Juliheft 1910, dann aufgenommen in F. Jöde, Musikalische Jugendkultur, Hamburg 1918; im folgenden zitiert nach dem vollständigen Wiederabdruck bei H. Höckner, Die Musik in der deutschen Jugendbewegung, Wolfenbüttel 1927

2) H. Breuer, Wandervogel und Volkslied, in H. Höckner, a.a.O. S. 210

Allverwandtschaft Nahrung trinkt. Und alle, die heutzutage aus den öden Häusermauern hinaus ins Freie strömen, den Kreuzfahrern gleich von einem ahnungsvollen Drange getrieben, denen gibt das Volkslied über die Maßen viel, einen - ihren - Idealmenschen. ---- Was der Wandervogel draußen sucht, das steht im Volkslied geschrieben! Man kann wohl sagen: das Volkslied ist nahe zu der musische Ausdruck unserer Wandervogelideale. - ¹⁾

Die Analyse beider Zitate offenbart den inneren Bezug zwischen Wandervogelleben und Volkslied. In ihm spricht sich die Einmaligkeit und Einheitlichkeit eines Erlebnisses aus, in dem Naturstimmung und inneres Gestimmtsein im Liede ihren Ausdruck finden. Es ist eine sehr romantische Situation, von der uns zuerst berichtet wird. Man weiß um die Einmaligkeit, Nichtwiederholbarkeit des Erlebnisses; man möchte es nicht zerstören und weigert sich, mehr zu singen. Es zeigt sich hier - wie Höckner richtig herausstellt²⁾ - die Ökonomie des Genießers, der genau weiß, daß man nicht zweimal dasselbe erlebt, wenn man zweimal dasselbe tut. Das zweite Zitat offenbart einen weiteren wichtigen Zug: Sehnsucht nach der Natur, Streben nach eigener, unverbildeter Natürlichkeit, Sehnsucht nach einem "vollen, ganzen Menschentum".

Die Jugendbewegung hatte sich ein neues unmittelbares Verhältnis zur Natur und damit ein vertieftes Heimatgefühl erwandert. Sie war aus den Städten auf das Land gezogen, wo sie in der einfachen bäuerlichen Bevölkerung Menschen verwandter Sinnesart traf, deren kunsthandwerkliche Erzeugnisse sie bewunderte und deren Lieder -sofern noch altes Liedgut lebendig war - sie sammelte. Hier besteht ein deutlicher Bezug zur Romantik: Drang in die Ferne, vertieftes Naturerlebnis, Zuwendung zu den "unverbildeten" einfachen Schichten des Volkes, Vorliebe für Volkskunst und Kunsthandwerk. In diesen Zusammenhang ordnet sich die Pflege des Volksliedes folgerichtig ein.

1) H. Breuer, a.a.O. S.212 f.

2) Vgl. H.Höckner, a.a.O. S.43

c) Auseinandersetzung mit August Halms Musikanschauung;
die Jahre der Krise (1913 - 1918)

Dieser Abschnitt bietet eine verwirrende Fülle von Erscheinungen im musikalischen Leben der Jugendbewegung. Sie sind jedoch alle mehr oder weniger beeinflusst von der großen Auseinandersetzung mit der Musikanschauung und Musikpflege in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf.

Aus der eigenartigen Musikanschauung A. H a l m s , der viele Jahre in Wickersdorf als Musiklehrer tätig war und auch als Schriftsteller zu musikalischen Zeit- und Erziehungsfragen Stellung genommen hat, können hier nur einige Züge herausgehoben werden. In seiner Musiklehre und in der Musikpflege der Freien Schulgemeinde Wickersdorf zeigte sich eine Haltung gegenüber der Musik, die grundverschieden war von den Anschauungen, die der Wandervogel in der Zeit seiner Volksliedkultur entwickelt hatte. Halm wandte sich vor allem gegen das romantische Musikerlebnis. Für ihn und seinen Kreis war Musik eine geistige Macht, die um ihrer selbst willen betrieben und nach eigenen Gesetzen beurteilt werden wollte. Der Grad des Musikgenusses konnte kein Wertmesser sein für die Güte der Musik. So schrieb er: "Wir haben uns ja doch längst des groben Banausentums entwöhnt, das die Musik zur Unterhaltung für Tee- und Tafelgenuß benutzte. Hüten wir uns nun, verfeinerte Banausen zu sein, die sie zu nervösen Erschütterungen, zu 'inneren Erlebnissen', will sagen zu höheren und versteckten animalischen Erlebnissen, im Grund zum Surrogat des Gefühlslebens verwenden, im besten Fall sie zur Tafelmusik für poetische Genüsse, also zur Dienerin einer untergeordneten Kunst herabstimmen, und bemühen wir uns im Gegenteil, die Achtung vor ihrer Selbstherrlichkeit wiederzugewinnen."¹⁾

1) A. Halm, Von zwei Kulturen der Musik, Stuttgart 1947²⁾, S. 31

Halm wendete sich gegen die weitverbreitete sentimentale und romantisierende Hermeneutik, verurteilte die Programm-Musik, richtete sein Augenmerk auf die kompositionstechnischen Vorgänge und trieb Musikanalysen, um die der Musik eigenen Strukturzusammenhänge zu erkennen. Die in seinem grundlegenden Kulturenbuch¹⁾ herausgestellten zwei Kulturen der Musik sind die der "Form", d.i. der große Organismus des Gesamtwerkes (Höhepunkt: die Sonate Beethovens) und die Kultur des "Stils", d.i. die kunstvolle Gestaltung im einzelnen, besonders in der Thematik (Höhepunkt: Bach). Ihre großartige Synthese sah Halm in den Werken Bruckners. Diese Musikanschauung spiegelte sich in der Musikpflege der Freien Schulgemeinde Wickersdorf.²⁾

Trotz aller merkwürdigen Einseitigkeiten in der Haltung Halms - so waren z.B. Schumann und Brahms in Wickersdorf grundsätzlich verpönt - darf man wohl Höckners Meinung zustimmen, daß es Halms großes Verdienst gewesen sei, eine neue sachliche Einstellung zur Musik gefördert zu haben "in einer Zeit, welche befangen in romantischer Stimmungssucht die eigentlich musikalischen Werte der Musik als Kunst zu beachten verlernt hatte, die - wie auch aus ihrem Schrifttum hervorgeht - Musik zu l i e b e n meinte, indem sie sie zur Aufwärmung ihres menschlichen und allzumenschlichen Gefühlslebens benutzte..."³⁾

Halms und Wynekens Kritik an der Musikpflege des Wandervogels tat langsam ihre Wirkung und wäre sicher noch fruchtbarer geworden, wenn der erste Weltkrieg nicht eine erhebliche Störung des inneren und äußeren Lebens der Jugendbewegung gebracht hätte. Die älteren Führer wurden zum Kriegsdienst herangezogen. Jüngere übernahmen die Leitung der Gruppen, deren gesamtes Leben sich damit oft "verjüngte". Aber gerade die Älteren waren es gewesen,

1) A. Halm, Von zwei Kulturen der Musik, Stuttgart 1947³⁾

2) Vgl. G. Wyneken, Wickersdorf, Lauenburg 1922

3) H. Höckner, Die Musik in der deutschen Jugendbewegung, Wolfenbüttel 1927, S. 67

die nach einer der Kritik offenen, strengeren Jugendmusik-
kultur gestrebt hatten. Die jüngeren Kräfte im Wandervo-
gel verfochten jedoch noch weitgehend die Ideale der Früh-
zeit der Bewegung.

Immerhin zeigte sich die verwandelte Musikauffassung
in einigen Erscheinungen des musikalischen Lebens der
Jugendbewegung. In die neuen Volksliedsammlungen (z.B. das
Jenaer Liederblatt von 1917)¹⁾ wurden Lieder aufgenommen,
die in kunstvoller Weise mehrstimmig gesetzt waren und
neben der Laute auch Flöte und Geige als Begleitinstru-
mente wieder zu Ehren brachten.

Eine weitere Folge jener neuen Musikschätzung war das
verbreitete Bemühen um eine kunstvolle Liedbegleitung
besonders mit der Laute. Hier sind R. M ö l l e r (als
Herausgeber des ersten Jahrgangs der Zeitschrift "Die
Laute")²⁾, F. J ö d e und H. Scherrer maßgebend gewesen.
Es ging bald nicht mehr um eine kunstvolle Lautenbeglei-
tung allein, sondern um kunstvolles Lautenspiel über-
haupt, um das Musizieren im gemeinsamen Kreis, um -
H a u s m u s i k .

Sie war die dritte Frucht jenes angedeuteten Wandels,
wenngleich von einem allgemeinen Durchbruch zur Hausmu-
sik in dieser Zeit noch keine Rede sein konnte. Auf-
schlußreich für die Bestrebungen dieser Zeit ist R. Möl-
lers Aufruf: "Helft mit, daß auch unsere Hausmusik wie-
der rechte deutsche Hausmusik werde, schafft ab allen Plum-
der der modernen, seichten Operettenmusik, haltet euch
fern von der Anmaßung, ein Beethovensches Klavierkonzert
oder gar eine Sinfonie mit unzulänglicher Technik, auf
unzulänglichem Instrument in beengenden Räumen zu spie-
len! Es ist oftmals nicht so ganz leicht, der alten Musik

1) Vgl. H. Höckner, a.a.O. S. 113

2) Vgl. folgende Beiträge der Jahrgänge I und II der
"Laute" (Wolfenbüttel 1917/18 und 1918/19):
R. Möller, Laute und Lautenmusik, I Heft 1/2, S. 5 ff;
F. Klämbt, Lautenmusik des 16. Jahrhunderts, II Heft 2/3,
S. 2 f;
F. Jöde, Vom freien Lautensatz, I Heft 5/6, S. 1 ff

näher zu kommen, aber laßt euch der Mühe nicht verdrießen, ein nochmaliger Versuch bringt meistens bald das rechte Verständnis uns bei! Es gilt hier in seiner Art dasselbe Ziel zu erreichen, das sich der Zupfgeigenhansl gestellt hat; er hat das Volkslied wieder in das Leben der wandernden Jugend hineingepflanzt und dadurch ihr inneres, geistig-seelisches Leben ungeheuer bereichert; - hier gilt es, die Hausmusik wieder an ihren Platz in das deutsche Heim zurückzuführen und so ein weiteres geistiges Band der Gemeinschaft um den engen Familien- und Freundeskreis zu schlingen!"¹⁾

Es ist auch Möllers Verdienst, auf die Wiederverwendung historischer Instrumente in der Hausmusik gedrungen zu haben.²⁾ Eine weitere Wandlung zeigte sich in der wachsenden Erkenntnis der Notwendigkeit theoretischer Schulung und im Vordringen Halmscher Anschauungen. -

Die geschilderte Periode bewahrt im ganzen den Charakter eines Übergangs, in dem sich bereits verheißungsvolle neue Ansätze zeigen. Das Interesse der musikalischen Jugendbewegung wandte sich jedoch nicht nur rein musikalischen Fragen zu, sondern auch dem Volkstanz und der Aufgabe einer rhythmischen Erziehung.³⁾

d) Der Weg in die eigene Musikkultur

Die hier zu beschreibende Folge der Erscheinungen zeichnet sich durch eine große Geschlossenheit aus, die sich nur mit der der Volksliedkultur des Wandervogels vergleichen läßt.

- 1) R.Möller, Konzertmusik und Hausmusik, in "Die Laute" I H.11/12, 1918, S. 4;
vgl. auch R. Möller, Das Lied in der Hausmusik, in "Die Laute" I H. 3/4 S. 7 ff
- 2) R. Möller, Laute, Viola da gamba, Viola da braccio, in "Die Laute" I H. 5/6 S. 4 ff
- 3) Das Interesse der Jugendbewegung für Volkstanz und rhythmische Erziehung zeigt sich u.a. darin, daß F. Jöde in seinen Sammelband "Musikalische Jugendkultur" (Hamburg 1918) einige diese Themen behandelnde Aufsätze aufnimmt:
M.Tepp, Volkstänze, S. 133 ff;
K. von Böckmann, Musikalische Begabung, Musikunterricht, rhythmische Gymnastik, S. 138 ff;
G.Falke, Musik und Tanz, S. 149 ff;
G.Fikentscher, Rhythmische Erziehung und Kultur, S. 152 ff .

Die Entwicklung der Jahre 1919-1922 ist unter zwei Gesichtspunkten zu betrachten:

1. Der Wandel der Musikanschauung und
2. dessen Folgen für die Musikpflege.

Für beide Gesichtspunkte stellt die Zeitschrift "Die Laute" (zweiter bis fünfter Jahrgang) einen treuen Spiegel der Entwicklung dar. Nach dem Tode R.Möllers im Jahre 1918 übernahm F.Jöde die Redaktion dieser Zeitschrift, die er auf eine erweiterte Grundlage stellte. "Die Laute" wurde bald zur führenden Musikzeitschrift der Jugendbewegung.

(1.) Der Wandel der Musikanschauung zeigt sich am klarsten in den Worten Jödes: "Wir glauben nicht mehr, daß man an Musik herankommen könne durch Verfeinerung, Überreizung seiner eigenen Stimmungen, wo sie immer nur Mittel zum Zweck bleiben muß, sondern durch immer tieferes Eindringen in ihren Willen. Musik ist für uns keine Stimmungsangelegenheit mehr, erfüllt durch mechanisch-technische Fertigkeiten, sondern eine Gesinnungsangelegenheit. Wir glauben, daß sie, wo sie der Mensch einmal aus sich herausgestellt hat, nach eigenen, über ihm stehenden Gesetzen dahinschreitet. Dieses ihr innerstes Wesen, ihr Gesetz am tiefsten zu erfassen, halten wir für unsere Aufgabe, für unseren Dienst. Zu dem wollen wir uns und auch die kommende Generation zu führen versuchen."¹⁾

(2.) In der Musikpflege verschwand die Gitarrenromantik mehr und mehr, die Einsicht in die Notwendigkeit einer musiktheoretischen Fundierung der Musikpflege wuchs, und die als Hausmusik gespielten Werke wurden einer entsprechend kritischen Auswahl unterzogen. Bisher war die sogenannte "Gitarristik vor hundert Jahren" Vorbild in den meisten Kreisen der

1) F.Jöde, Musik und Erziehung, Wolfenbüttel 1924², S. 19 ;diese Gedanken äußerte Jöde zuerst in der Zeitschrift "Die Laute", Jg.II,H.3/4 S.14 f.

Jugendbewegung gewesen. Im Verlaufe eines immer stärker wirkenden Klärungs- und Selbsterziehungsprozesses kam man schließlich zu einer Abkehr von diesem Vorbild.¹⁾ Dagegen knüpfte man jetzt an die Musik der Lautenmeister des 16. und 17. Jahrhunderts an (Newsiedler, Ochsenkuhn, Reusner). Tabulaturübertragungen und Neuauflagen machten diese alte Musik verfügbar. Man warb für den Gebrauch alter Instrumente wie Theorbe und Gambe im Zusammenspiel bei der Hausmusik. Die Wiederbelebung vorklassischer Musik und ihrer Instrumente blieb nicht auf reine Instrumentalmusik beschränkt. Vielleicht die bedeutsamste Erscheinung in der Musikpflege der ersten Nachkriegsjahre war das Bemühen um die Musik Bachs.²⁾

Die Musikpflege vollzog sich in immer zahlreicher werdenden Musikgruppen und Arbeitsgemeinschaften. Eine "Neudeutsche Musikergilde" wurde 1919 gegründet, die es sich zur Aufgabe machte, die Pflege der Musik als Kunst zu fördern. Ein aus diesem Kreise geschaffenes "Arbeitsamt" unter der Leitung von W. Siegelle versuchte, die Bemühungen der zerstreuten Musikkreise zu koordinieren. Es ist kein Wunder, daß bei all den geschilderten Bemühungen immer mehr musikerzieherische Gedanken zum Tragen kamen. Die Führungsgruppe, die sich allmählich bei den Bemühungen um eine musikalische Jugendkultur an die Spitze stellte, hatte sowohl Beziehungen zur Pädagogik (F. Jöde, A. Halm, H. Höckner) als auch zur Musikwissenschaft (F. Jöde, H. D. Bruger, H. Höckner, H. Reichenbach, A. Halm). -

Als wichtigstes Ereignis der Folgezeit (1922-1925) muß die Entwicklung einer zweiten Singbewegung genannt werden. Gemeint ist die aus der deutsch-böhmischen Jugendbewegung hervorgegangene Finkensteiner Bewegung. Ihr Führer war Dr. Julius Janiczek aus Prag, von seinen Freunden Walther Hensel genannt. Hensel war

1) Vgl. F. Jöde, Lauter Sand, nicht ein Felsen, in: "Die Laute", IV H.1/2, S.19 ff

2) Vgl. die zahlreichen Aufsätze über Bach im IV. Jahrgang der "Laute".

als Volksliedsammler und musikalischer Berater der deutsch-böhmischen Jugendbewegung hervorgetreten. Die von ihm ins Leben gerufene Singbewegung nahm ihren Anfang mit der ersten von ihm und seiner Frau Olga Hensel veranstalteten Singwoche in der Waldsiedlung Finkenstein bei Mährisch-Trübau (Juli 1923). Sie diente vor allem der Pflege des polyphonen Chorgesangs und begann damit auf einer Stufe, zu der sich die deutsche Jugendmusikbewegung erst hatte durchringen müssen. Der Erfolg war erstaunlich. Eine Fülle weiterer Singwochen führte zur Gründung fester Singkreise, die sich später im "Finkensteiner Bund" zusammenschlossen. Im Mittelpunkt der Bemühungen stand die Vokalmusik, vor allem das kunstvolle Volkslied des 16. und 17. Jahrhunderts. Neue Liederblätter und Liedersammlungen wurden herausgegeben.¹⁾ Die Zeitschrift "Die Singgemeinde" wurde gegründet (Oktober 1924).

Die Finkensteiner Bewegung unterschied sich von der reichsdeutschen Jugendmusikbewegung weniger durch ihre musikalischen Anschauungen - man kann ihr vielleicht noch strengere Wertmaßstäbe nachsagen - als vielmehr durch ihren bewußt völkisch-nationalen Unterton. Die Pflege des Heimatgefühls und der Mundarten in den sudenteutschen Sprachinseln sowie des alten Brauchtums gehörten zu ihren wichtigsten Anliegen. Die Pflege des Volksgesanges war keine reine Frage der Ausgestaltung des Jugendlebens, sie gewann kulturpolitische Bedeutung.

Auch die reichsdeutsche Bewegung unter F.Jöde verharrte nicht mehr bei der Gestaltung des inneren Lebens der Jugendgruppen. Sie widmete ihre Arbeit jetzt dem doppelten Ziel der Selbst- und der Volkserziehung. Man widmete sich auch der speziellen Frage der Musikerziehung in der Schule. Die Musikantengilde gründete zwei Volksmusikschulen (Hamburg 1923, Berlin 1925). Der Einfluß Jödes wuchs derart, daß Jöde als der eigentliche

1) Die "Finkensteiner Blätter" erreichten 1925 die Auflage von einer halben Million Exemplaren.

Führer der reichsdeutschen Jugendmusikbewegung angesehen werden muß.

Um diese Zeit ging jedoch die Jugendbewegung im engeren Sinne ihrem Ende zu und mündete vielfach in Jugendpflege oder in große, den Bereich der Jugend überschreitende, politische und kulturelle Bestrebungen.

e) Das grundsätzliche Verhältnis von Jugend und Musik in der Jugendbewegung; der Bezug zur musischen Erziehung

Das enge Verhältnis der Jugendbewegung zur Musik hat am besten H.Freyer beschrieben: "Musik aber ist für die deutsche Jugendbewegung vom ersten Wandervogel an eine Existenzfrage gewesen, und sie ist es bis heute geblieben. Das zeigt sich nicht nur darin, daß die Musik, während die anderen geistigen Inhalte kamen und gingen, durch alle Epochen der Jugendbewegung geblieben ist. Es zeigt sich auch nicht nur darin, daß hier auf musikalischem Felde bleibende Leistungen erreicht worden sind - denn die Volksliedersammlungen des Wandervogels und das Gut der heutigen Jugendmusik sind bleibende Leistungen! Sondern es zeigt sich vor allem darin: daß die Musik, in der die Jugendbewegung gelebt hat, alle Phasen, alle Umbiegungen, alle Krisen und alle Festigungen der Bewegung selbst mitgemacht hat."....."Gerade weil man Musik nicht nur machte, sondern lebte, ergab sich der Wandel der musikalischen Form von innen her aus den Wandlungen der eigenen Existenz."¹⁾

Freyers These, daß die Jugend in der Musik Zucht und Nahrung, Gesetz und Lebendigkeit zugleich gefunden habe, wird bestätigt durch F. R e u s c h : "Die Jugend, der subjektiv-zerfließenden Stimmungsllyrik des ersten Wandervogels entwachsen, suchte die lebensvolle, geprägte Form, das geistige Gesetz. Musik war dann nicht mehr nur 'Ausdruck' des Lebens, sondern zugleich Norm dieses Lebens, also L e b e n s m a c h t ."²⁾

1) H.Freyer, Über die ethische Bedeutung der Musik, Wolfenbüttel/Berlin 1928, S. 6f

2) F.Reusch, Vom Gestaltwillen der Jugend in der Musik, in: H.Maaß, Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, Berlin 1931, S. 75

Alle Polemik gegen den Lebensstil der Jugendmusikbewegung¹⁾ kann die Tatsache nicht hinwegdiskutieren, daß die Jugend Musik als eine ihr Gruppenleben gestaltende Macht hundertfältig erfahren hat. Ein hervorragendes Beispiel ist die bereits erwähnte Finkensteiner Singwoche. Aus dem Bericht von H. K l e i n²⁾ geht überzeugend hervor, daß dort unter dem Gesetz des Musizierens, Spielens und Lernens die brüderliche Verbundenheit der über 80 Teilnehmer Wirklichkeit wurde, daß hier gleichsam eine musische Provinz entstand, die allerdings der Abhebung und Abgrenzung von der Außenwelt bedurfte -, "...zu solch einer musikalischen Arbeitswoche gehört etwas wie klösterlicher Geist: gehört Einsamkeit, Ruhe, Abgeschlossenheit vom lärmenden Alltag."³⁾ "...Uns hat sich in Finkenstein die Musik zu erkennen gegeben als eine alles Kleinliche überwindende Lebensmacht, die ganz neue Kräfte im Menschen zu entfesseln, ihn über sich selbst zu erheben vermag."⁴⁾

Wo Musik aber als ordnende Lebensmacht empfunden wurde, da sprengte sie bald ihren engen fachlichen Rahmen und öffnete Zugänge zu verwandten Künsten und Betätigungen, wie sie im sprachlichen Kunstwerk und in der rhythmischen Bewegung zu finden waren. Das war schon in Finkenstein der Fall, noch mehr aber auf den zahlreichen Fahrten der "Märkischen Spielgemeinde" unter G. G ö t s c h . In dem Bericht über die Norwegenfahrt im Sommer 1925 heißt es: "Da uns Musik mehr als ein Fach, da sie uns ordnendes und gestaltendes Prinzip ist, taten wir mehr als nur musizieren..., suchten wir auch auf dem Gebiete der Sprache und Bewegung, ob uns nicht da ebenfalls Gestalt und Gesetz der Seele und des Geistes rein und gebietend entgegenräte..."⁵⁾ Damit war bereits die Einheit des musischen Triviums gesehen und erlebt worden.

1) Vgl. Th.W. Adorno, Dissonanzen, Göttingen 1958²⁾

2) H. Klein, Die Finkensteiner Singwoche, Augsburg/Aumühle 1924

3) H. Klein, a.a.O. S. 14

4) H. Klein, a.a.O. S. 5

5) G. Götsch, Aus dem Lebens- und Gedankenkreis eines Jugendchores, Wolfenbüttel 1926, S. 34

Zum Schluß dieses Abschnittes seien noch einmal diejenigen Züge genannt, durch die die deutsche Jugendmusikbewegung die heutige musische Erziehung tiefgreifend beeinflußt hat:

- 1) Wertschätzung und Erfahrung der Musik als ordnender und gestaltender Macht im Leben der Gruppen und damit zusammenhängend
- 2) Wiederbelebung des Gemeinschaftsgedankens durch die Entdeckung der gemeinschaftsfördernden Kräfte der Musik,
- 3) Streben nach Natürlichkeit, Naturverbundenheit und Ganzheit,
- 4) Bemühen um die Pflege des Volksliedes und des Volkstanzes als wichtigen Teilen einer Volkskultur,
- 5) Abkehr von einer romantisch-sentimentalen Erlebniskultivierung,
- 6) Vorliebe für vorklassische Musik und ihr Instrumentarium.

3) Die Laienspielbewegung

Bei der Frage nach der ersten Prägung des Begriffes der musischen Erziehung in unserem Jahrhundert hatte sich neben der musischen Erziehung in Griechenland und neben der Jugendmusikbewegung auch die Laienspielbewegung als wichtige geschichtliche Voraussetzung erwiesen.

Für die Geschichte der Laienspielbewegung verweise ich auf die entsprechenden Darlegungen bei K. M e i ß n e r¹⁾ und M. L u s e r k e²⁾. Eine erschöpfende Geschichte dieser Bewegung fehlt jedoch noch.

Der Gedanke des Laienspiels lebte in den zwanziger Jahren vor allem in folgenden örtlich begrenzten Kreisen: Oberschlesien (W. Blachetta), Bonn (I. Gentges), München (R. Mirbt), Hamburg (G. Grund), Freie Schulgemeinde Wickersdorf und später in der "Schule am Meer" auf Juist (M. Luserke). Die Tagung "Jugend und Bühne"³⁾ im September

1) K. Meißner, Das Laienspiel und seine Bedeutung für die Erziehung, Phil. Dissertation, Kiel 1950 (MS)

2) M. Luserke, Das Laienspiel im Wandel der deutschen Jugendbewegung, in: W. Vesper; Deutsche Jugend, Berlin 1934

3) Vgl. das von L. Pallat und H. Lebede herausgegebene Sammelwerk "Jugend und Bühne", Breslau 1925.

1924 in Frankfurt a.M. sorgte für eine gewisse Breitenwirkung, die durch weitere Laienspielwochen nach 1925 noch verstärkt wurde.

Die Laienspielbewegung ist nicht aus einer einzigen Wurzel entsprungen. Jugendbewegung und Kunsterziehungsbewegung waren beide an ihrem Aufkommen beteiligt.¹⁾ Sie wuchs jedoch bald zu einer eigenständigen Bewegung heran. Wenn hier die Rede von ihrer Wirkung auf die musische Erziehung ist, so sind jedoch nicht nur und nicht zuerst die in ihr enthaltenen Momente kunsterzieherischer Begeisterung und jugendbewegten Gemeinschaftswillens gemeint, sondern vor allem der ihr eigentümliche Spielgedanke, den Luserke in seinem Nachwort zur Frankfurter Tagung in folgende Züge auseinanderlegt: Betonung der Bewegungsgestaltung, Verschmelzung mit Musik, Verzicht auf die Bühnensprache des Berufsschauspielers, Betonung des mimischen Spiels und Besinnung auf die eigenen Grenzen schauspielerischer Möglichkeit, d.h. Verzicht auf die Propagierung einer Laienbühne als Kunst.²⁾

Das Laienspiel vereinigt in sich alle ursprünglich zum Bereich des Musischen gehörigen Seiten. Es erscheint als Gestaltung des sprachlichen Ausdrucks mit einer weitgehenden musikalischen Durchdringung und geformter Ausdrucksbewegung im Raum sowie in enger Verbindung mit rhythmisch-tänzerischer Bewegung.

Die Jugendbewegung hatte im Laienspiel das Gemeinschaftserlebnis³⁾ und den Heimatgedanken vorangestellt. Sie liebte auch die verklärte historische Perspektive. In ähnlicher Weise wie Musik die Gruppen der Jugendbewegung in ihrem gemeinsamen Leben geformt hatte, so entfaltete auch das Spiel in den einzelnen Spielgruppen - mögen sie nun jugendbewegt gewesen sein oder nicht - eine wahre Wunderkraft. Es stand nicht neben dem Leben als

1) Vgl. H. Nohl, Die Stellung des Jugendspiels im Rahmen der gegenwärtigen allgemeinen Kulturbewegung, in: Pallat-Lebede, Jugend und Bühne, Breslau 1925²

2) M. Luserke, Nachwort zu der Frankfurter Tagung "Jugend und Bühne", in Pallat-Lebede, a.a.O.S. 328 ff.

3) Vgl. W.C. Gerst (Hrsg.), Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung, Frankfurt a.M. 1924

ein bloß interessantes Experiment. "Spiel, so ahnten wir jetzt, muß vielmehr dem eigenen, tatsächlich oder wunschhaft gelebten Leben als dessen Symbol zugehören; Spiel muß mit ihm wachsen und sich wandeln; Spiel muß dabei zugleich auch die formenden Kräfte erproben und entfalten."¹⁾ Spiel war Förderung der Erlebens- und der Gestaltungskräfte, und nur wo es auf diese Weise engen Kontakt zum Leben gewonnen hatte, konnte es zu vollem Gelingen reifen. Neben der Wahrhaftigkeit voreinander auch unter der Maske des Spiels sah I. G e n t g e s einen doppelten Sinn des Spiels: "Im W o r t des Spiels, das sich bereithält zur Begegnung mit allen Menschen, die guten Willens sind, können wir aus der Einsamkeit unseres Ich uns zum Du finden, dem wir uns in unserem Wesen anschließen und mit dem wir so Gemeinschaft leben." "Im T u n des seltenen Spiels festlicher Alltagsüberhöhung vermögen wir über eben jene zweckhafte Eingeschränktheit unserer Alltagsarbeit hinaus schöpferisch wirkend zu werden und sinnvolles Leben zu gestalten."²⁾ Die Gemeinschaft mit dem Du im ernsthaft-heiteren Spiel zu suchen, in festlicher Alltagsüberhöhung zu sinnvoller Lebensgestaltung zu finden - beide Gedanken ^{trafen} bereits den Kern des Anliegens musischer Erziehung. -

Das L u s e r k e s c h e B e w e g u n g s s p i e l ist eine besonders reine und konsequent durchgeführte Art des Laienspiels. Es verkörpert das Anliegen der Laienspielbewegung in den meisten Zügen besonders klar und kann am ehesten beispielhaft für das Bestreben der Laienspielbewegung stehen. Luserke hat in mehreren Schriften das von ihm gepflegte Bewegungsspiel beschrieben.³⁾ Es ist S c h a u s p i e l und wurde von Luserke aus dem Stil des Shakespeare-Spiels entwickelt. "Das Bewegungsspiel

1) I. Gentges, Sinn und Sendung des Spiels, in: Das Laienspielbuch, Berlin 1929, S. 118

2) I. Gentges, a. a. O. S. 123

3) Z. B. M. Luserke, Jugend- und Laienbühne, Bremen 1927; Ders., Das Laienspiel, Heidelberg 1930; Ders., Die Bedeutung des Theaters und Laienspiels für die heutige Volksbildung, in: H. Maaß (Hrsg.), Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, Berlin 1931.

ist eine bestimmte Art, Theaterstücke ohne Rampe, Vorhang und Kulissen auf offenem Podium zu spielen, wobei die Hauptrichtung der Spielbewegung aus dem Hintergrund herauf oder durch die Zuschauer hindurch auf die Bühne geht. Das Spiel beruht mehr auf der Verwendung von Spielermassen als auf kunstvollem Einzelspiel und ist mit Musik durchtränkt."¹⁾ Es ist weniger Kunstpflege als elementare Lebendigkeit, allerdings mit dem deutlichen Bemühen um Stil. Es bemüht sich (~~besonders~~) um Gegenwärtigkeit und ist besonders für das Jugendalter gedacht. Das Stück soll von der Spielgruppe selbst geschrieben werden.

Das Luserkesche Laienspiel setzt sich ab von einer Reihe anderer Ausprägungen. Es macht die historische Rückwendung des Laienspiels der Jugendbewegung nicht mit und verzichtet auf Krippenspiele, liturgische Dramen, Mysterienspiele und Hans-Sachs-Stücke. Es steht in einem bewußten Gegensatz zum Drama. Dieses zeigt Masken und Rollen, die Ideen verkörpern, moralische Haltungen exemplifizieren und spielt sich im Raum einer Illusion ab, die auf die Bühne beschränkt bleibt. Im Drama gibt es nur eine Zeit, die Zeit des einen großen, "gemessen dahinschreitenden, einzigen, großartigen Weltvorgangs."²⁾ Das lebendige Schauspiel jedoch, das Luserke am besten bei Shakespeare verwirklicht findet, ist sich des Spielens vor Zuschauern jederzeit bewußt. Individuelle Mimik und Verkleidung dienen der Intensivierung bewußter Effekte, die die Zeit rhythmisieren, die hier nicht als großer steter Fluß lebt, sondern in wechsellvoller Dynamik bunte Gestaltung erfährt. Das Schauspiel lebt weniger vom Wort als das Drama; es gleicht vielmehr einer Polyphonie von Vorgängen, "nämlich so, daß alle bei der tatsächlichen Aufführung erscheinenden Abläufe, der Text wie die Mimik, das Kommen und Gehen auf der Bühne, wie das Getöse, in sich zusammenhängende Vorgangsströme sind."³⁾

¹⁾ M. Luserke, Jugend und Laienbühne, Bremen 1927, S. 7

²⁾ M. Luserke, a. a. O. S. 18

³⁾ M. Luserke, a. a. O. S. 24

Das Drama ist grundsätzlich Sache des Berufstheaters, das nachzuahmen alle Bemühungen des Laienspiels zur Lächerlichkeit verurteilen muß. Allerdings kann die Pflege des eigenständigen Laienspiels, das sich seiner Grenzen bewußt bleibt, nur fördernde Einflüsse auf das eigentliche Theater haben. Luserke sieht hier eine Parallele zum Laienmusizieren : "Ein verbreitetes Laienspiel würde das ganze Theaterwesen vielleicht wieder adeln, ähnlich wie ein verbreitetes Musizieren im Haus unsere ganze Gesinnung der Musik gegenüber vertiefen wird."¹⁾ Diesen Vergleich zwischen Musik und Theater trägt Luserke auch noch in seine Kritik des Theaters unserer Zeit hinein. Man sollte diese Kritik kennen, weil erst vor ihrem Hintergrund das Bemühen Luserkes um ein lebendiges Laienspiel verständlich wird. Er schreibt: "Es ist geschichtlich mit dem Schauspiel zunächst genau so wie mit der Musik gegangen. Diese ist seit der Klassikerzeit üppig emporgewuchert als Konzertmusik der Fachleute, und sie ist heute von Welken bedroht, weil der Mutterboden des Konzertierens im Volke fehlt, das zum passiven Publikum geworden ist. Das Konzert-Bühnenspiel der Berufsmimen verursachte zur gleichen Zeit die respektvolle Blödigkeit im Publikum, als sei der Sinn des Theaters lediglich die unterhaltsame Vorführung persönlicher Leistungen auf einer Art intellektualisierter Gauklerbühne, und die anständige Kritik müht sich heute vielleicht zu einseitig belehrend, Gesichtspunkte für das Genießen dieses Bühnenspiels der Fachleute in die Köpfe einzutrichtern!"²⁾ Der Gedanke, durch Laienbetätigung wieder einen "Mutterboden" für die Kunst zu schaffen, kehrt - noch dazu vor einem ganz ähnlichen zeitkritischen Hintergrund - in der Theorie der musischen Erziehung unverändert wieder. Der leidenschaftliche Sinn für die Gegenwart, die gepflegte Improvisation, die eigentümliche Miteinbeziehung des Zuschauers ("Illusion hinter dem Rücken") und der be-

1) M. Luserke, a. a. O. S. 42; vgl. auch : M. Luserke, Die Bedeutung des Theaters und des Laienspiels für die heutige Volksbildung, in: H. Maaß, Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, Berlin 1931, S. 91 f

2) M. Luserke, Jugend- und Laienbühne, Bremen 1927, S. 42

bewußte Verzicht, Kunst zu sein oder nachahmen zu wollen, schließlich die Bewegtheit und Spontaneität in der spielerischen Einheit von geformter Sprache, rhythmischer Bewegung und Musik machen das Luserkesche Laienspiel auch heute noch zu einem Musterfall musischen Tuns. Die Verstellungskunst des Berufsschauspielers wird hier nicht geübt. Der Jugendliche spielt sich selbst oder wenigstens eine in ihm angelegte Seite. Die "trotzig-parodistische Lebenslust, das Narren- und Tänzertum der Mimik, die gewalttätige Verliebtheit in jeden Tiefsinn und die ruckweise Versonnenheit"¹⁾ nach Luserke typische Kennzeichen j u g e n d l i c h e n Laienspiels - machen es unmöglich, mit dem Bewegungsspiel "künstlerische" Ziele zu verfolgen; aber gerade darum bleibt es natürlich und echt. Ihm fehlt die Blässe der Selbstreflexion, aber es strotzt von urwüchsigem Humor. "Daß wir nur Komödien und witzige Sachen spielen, stimmt zwar nicht, wohl aber, daß uns jedes Schauspiel verfehlt erschiene, bei dem nicht auch herzlich gelacht worden wäre - das gute, heile Lachen der Freude am Menschen. Zu dieser Lust am Spiel hat uns allerdings der Weg von außen an das Spiel heran gebracht; die Vorliebe dafür, Spieltechnik und Rhythmus zu pflegen und nicht vor allem nach Ausdruck innerer Sehnsüchte und Nöte zu suchen."²⁾ Diese sympathische Nüchternheit sollte auch heute noch bei der Überwindung aller schwärmerischen musischen Heilslehren helfen. "Lassen wir das Jugend- und Laienspiel bleiben, was es seiner Tatsächlichkeit nach genau so ist wie jedes vom kulturellen Ort und Umstand losgelöste Theater: Mummenschanz, und machen wir nur einen edlen und gepflegten Mummenschanz daraus!"³⁾

Dieselbe Nüchternheit kennzeichnet Luserkes Haltung gegenüber der These vieler jugendbewegter Kreise von der gemeinschaftsbildenden Kraft des Laienspiels. Für ihm ist das Laienspiel nur gemeinschaftsbestätigend, d.h.

1) M. Luserke, a.a.O. S. 58

2) M. Luserke, a.a.O. S. 137 f

3) M. Luserke, a.a.O. S. 143

es vermag eine bestehende Gemeinschaft zu festigen, indem es sie spiegelt, deutet und humorvoll ihre Schwächen aufdeckt. Luserke hält die häufige Betonung der gemeinschaftsbildenden Kraft des Laienspiels sogar für gefährlich, weil dann der Gedanke naheliege, die unzulänglichen Mittel des Laienspiels durch den feierlichen Zweck der Gemeinschaftsbildung heiligen zu lassen. Man verschleierte aber die ungeheure Bedeutung des Theatralischen nur, wenn man sie in seinen Nachwirkungen suche.¹⁾

Dieses Bild des Luserkeschen Laienspiels bedarf jedoch abschließend noch einer Ergänzung. Luserke hatte als gewiegter Praktiker auch ein Auge für die heilpädagogische Wirkung des Spiels; in der Erkenntnis ihrer Bedeutung ist er der heutigen musischen Erziehung vorangegangen. So bemerkte er: "Die Heilwirkungen des Theaterspiels bei seelischen und körperlichen Hemmungen und Verbauungen junger Menschen und die belebende Wirkung für die Sprachbildung dadurch, daß die Bühnensprache mit Körperbewegung und Situationsgefühl und dem Bewußtsein für rhetorische Wirkung inniger verbunden ist als die Alltagssprache - all das Pädagogische war selbstverständlich bei unserer wie bei jeder Laienspielpraxis vorhanden."²⁾ Luserke faßte das Laienspiel auf als "eine unschätzbare Gelegenheit zur Selbsttätigkeit des gesamten Menschenwesens."³⁾

Damit enthält das Luserkesche Laienspiel als besonders konsequente Ausprägung des Bestrebens der Laienspielbewegung folgende Züge, die es mit der musischen Erziehung eng verbinden und auf sie von großem Einfluß geworden sind: Betätigung aller ursprünglichen musischen Disziplinen in der Einheit des Spiels; Bestreben einer Fundierung der Kunst bzw. des Kunstverständnisses durch verbreitetes Laienschaffen, das sich seiner Grenzen bewußt bleiben muß; Betonung der Spontaneität, der Lebendigkeit und der eigenen schöpferischen Leistung, Wissen um die heilpädagogische Wirkung des Spiels. Einem Zug jedoch möchte man

1) Vgl. M. Luserke, Die Bedeutung des Theaters und des Laienspiels für die heutige Volksbildung, in: H. Maaß, Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, Berlin 1931, S. 94

2) M. Luserke, Das Laienspiel, Heidelberg 1930, S. 44 f

3) M. Luserke, Die Bedeutung des Theaters..., S. 99

eine größere Wirkung in der musischen Erziehung und ihrer Theorie wünschen, dem Humor; denn er ist der Todfeind aller ideologischen Verbrämungen und als solcher heute bitter notwendig.

4) Die gymnastische Bewegung; neue Wege der Körperkultur

Das Entstehen eines neuen Körpergefühls zeigte sich seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts immer lebhafter in mehreren z.T. voneinander unabhängigen Bestrebungen und Bewegungen. Die Erneuerung des Turnens, der Einzug des Sports und die Entfaltung aller derjenigen körperbildenden Methoden und Schulen, die man später gern unter dem Begriff "gymnastische Bewegung" zusammenfaßte, sind Zeichen dafür, daß die Körperlichkeit des Menschen unter den verwandelten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen neue Fragen aufwarf. Es wurde fast durchweg von der Position des Verlustes, der Entzweiung, der Gefährdung aus argumentiert. Alle Bemühungen um eine zeitgemäße Körpererziehung hatten ihren gemeinsamen Grund im Bewußtsein der Gefährdung des Menschen durch den Verlust seiner natürlichen Körper- und Sinnhaftigkeit. Besonders die gymnastische Bewegung erhielt von daher einen stark anti-ethischen Zug. Sie versuchte das Bedrohte zu bewahren, das Verlorene wiederzugewinnen und zu heilen, wo bereits Schäden eingetreten waren. Ihr lösender, bewahrender, pflegender und heilender Charakter bringt sie in unmittelbare Beziehung zum Anliegen der musischen Erziehung.

Körperkultur bedeutet in diesem Zusammenhang nach der Bestimmung von F. H i l k e r "Erziehung oder planvolle Bildung des Menschen durch Arbeit am Körper."¹⁾ Damit ist die Hauptrichtung gegeben: Menschenbildung. Der ganze Mensch steht im Mittelpunkt der Bemühungen. "Körperkultur kann demnach niemals allein auf der Entwicklung körperlicher Kräfte, körperlicher Leistung oder Geschicklich-

1) F. Hilker, Körperkultur, in: Dr. Erasmus (Hrsg.), Geist der Gegenwart, Stuttgart 1928, S. 116 ; im folgenden zitiert als GdG.

keit beruhen, sondern muß, im Körper ansetzend oder vom Körper ausgehend, die Bildung der gesamten Persönlichkeit, also auch des seelischen und geistigen Menschen, zum Ziele haben. Wer den Körper pflegt, um ihn wohlgebaut, schön oder schlank erscheinen zu lassen und sich in seiner Schönheit zu spiegeln, treibt Kosmetik oder Körperkult, aber keine Körperkultur."¹⁾

Man unterscheidet eine Reihe verschiedener Einstellungen im Gesamtbereich der Bestrebungen um Körperbildung. Wo die Ertüchtigung und Anpassung des Körpers oder die instinktive Äußerung vitaler Energien im Vordergrund stehen, spricht man von "vitaler Einstellung". Hierher würden gewöhnlich der Wandertrieb der Jugendbewegung und der jugendlich-männliche Drang zu Wettkampf und kämpferischem Spiel gerechnet. Eine zweite Einstellung beruht auf dem menschlichen Bedürfnis nach Selbstentfaltung und Selbstgestaltung. In diesem Bereich des menschlichen Bestrebens "objektive Gebilde, Worte, Töne, Zeichen, Werke, Bewegungen zu schaffen, die, ohne einen Nützlichkeitszweck, lediglich die Aufgabe haben, Ausdruck der inneren Spannungsabläufe zu sein"²⁾ ist die im weiten Sinne "künstlerische" (auch "formale") Einstellung beheimatet, die die gestaltete menschliche Bewegung im Raum zum Gegenstand hat. Schließlich ist noch eine rein "hygienische Einstellung" möglich.

Diese drei Einstellungen (hygienisch, vital, künstlerisch) sind nicht nur im großen Gesamtbereich der Körperbildung (Turnen, Sport, Spiel, Tanz etc.) möglich, sie kehren auch innerhalb der gymnastischen Bewegung je nach Akzentuierung wieder.

Überblickt man die Vielfalt der Bestrebungen um eine Wiederbelebung oder Reform der Körperkultur, so ist zunächst eine Gruppe hervorzuheben, die vorwiegend vital eingestellt war und von F.Hilker als "t r i e b h a f t e

1) F.Hilker in GdG, S. 116

2) F.Hilker in GdG, S. 119

Körperkultur" bezeichnet worden ist. Zweifellos ist ein entsprechendes Motiv im Wandern der Jugendbewegung und in ihrem Volkstanz mitbestimmend gewesen, wenngleich damit Wandern und Volkstanz als Erscheinungen der Jugendbewegung nicht erklärt sind. Auch die Naturfreunde-Wanderbewegung wird in diesem Zusammenhang genannt.

Die Gruppe der auf körperliche Ertüchtigung zielenden Bestrebungen einer "w i l l e n s m ä ß i g betonten Körperkultur" umfaßt vor allem den Sport und das Turnen. Die gesundheitliche Bedeutung dieser Bestrebungen lagen auf der Hand, doch besann man sich bald auf ihre Grenzen im Rahmen einer umfassenden Körperkultur. In den sportlichen Verbänden wie in den Turnvereinen kam es - heute haben sich die Verhältnisse darin gewandelt - doch nur zur Vereinigung der körperlich Tüchtigen. Diese Vereinigung "umschließt nicht die Gesamtheit, in der es außer den körperlich Starken auch körperlich Schwache und Behinderte gibt, die in anderer Weise sehr tüchtig und für das Gemeinschaftsleben bedeutungsvoll sein können und erst recht einer körperlichen Förderung bedürfen. Hier zeigt sich die Begrenzung des Sports und die Notwendigkeit seiner Ergänzung oder Durchdringung durch eine andere Art von Körperkultur, die, vom Körper in seiner Gegebenheit ausgehend, die körperlich Starken u n d Schwachen erfaßt und auf körpergesetlichem, keiner Fremdbestimmung unterliegendem Wege die gesamte und ungeteilte Persönlichkeit des Menschen für die Gemeinschaft bildet!"¹⁾

Diese Möglichkeiten sind gegeben in der dritten Gruppe der Bemühungen um Körperkultur, die Hilker als "k ü n s t l e r i s c h e Körperkultur" bezeichnet. Hierher gehören die eigentliche gymnastische Einstellung und die Pflege der rhythmisch-bewegten Ausdrucksgestaltung in Tanz und Gebärde. Obwohl diese Bemühungen einen Ausgleich erstreben zwischen naturhaft-vitaler Äußerung und willensmäßi-

1) F. Hilker in GdG, S. 144

ger Bändigung in der Form, ergeben sich doch wiederum - je nachdem welche Seite in besonderer Weise betont wird - die drei bereits beschriebenen Einstellungen. Indem ich sie hier für die eigentliche gymnastische Bewegung durchführe, folge ich vor allem den Ausführungen H. D ö p p - V o r w a l d s in seiner für diese Zusammenhänge aufschlußreichen Schrift "Lebendige Bewegung und Menschbildung".¹⁾

Die h y g i e n i s c h e E i n s t e l l u n g findet sich vor allem im System der Ärztin B.M. M e n s e n - d i e c k , die zu den ersten Anregern gymnastischer Arbeit in Deutschland gehört. Sie holte sich entscheidende Anregungen bei der Amerikanerin G. S t e b b i n s . Die Mensendieck-Gymnastik²⁾ ist eine reine Frauengymnastik und stellt das gesundheitliche Moment stark in den Vordergrund. Sie sucht über die bewußte Beherrschung und Formung der Körperbewegung zu einer umfassenden Gesamtkörpererziehung zu gelangen. "Mensendieck ist eine h y - g i e n i s c h e G y m n a s t i k in seiner Grundlage, eine Bewegungslehre in seiner Ausgestaltung. Mensendieck kann heilen und heilen helfen - dient also der Regeneration, trägt aber auch die Lehre von der Bewegung in sich!"³⁾ Bezeichnend ist die Betonung des Wissens um die Körperfunktionen. Auf intellektuellem Wege wird jede einzelne Körperbewegung auf den physiologisch "richtigen" Ablauf zurückgeführt. Mensendieck glaubte noch, aus der Zusammenfügung richtig eingeübter Bewegungsabläufe zur harmonischen Gesamtbewegung des Körpers zu gelangen. Die Mensendieck-Gymnastik wurde besonders von H. H a g e m a n n und D. G ü n t h e r ausgebaut. Die in ihr betonte hygienische Einstellung stand nicht im Gegensatz zur künstlerischen Körperkultur, sondern sie wurde als deren Grundlage aufgefaßt. So schrieb D. Günther: "Die hygienische

1) H. Döpp-Vorwald, Lebendige Bewegung und Menschbildung, Weimar 1929

2) Vgl. Bess M. Mensendieck, Mein System, in L. Pallat und F. Hilker, Künstlerische Körperschulung, Breslau 1923, S. 37 ff ; das Sammelwerk von Pallat-Hilker wird im folgenden als KK zitiert.

3) H. Hagemann, Körperkultur, in KK S. 41

Gymnastik schafft der Bewegungskunst die gesunde Basis, auf der diese sich verbreitern kann und wirkt damit kulturermöglichend."1)

Die v i t a l e E i n s t e l l u n g innerhalb der gymnastischen Bewegung beschreibt am besten H.Döpp-Vorwald: " Die vitale Einstellung beginnt die Bewegung von innen zu sehen, vom E r l e b n i s des bewegten Menschen her. Sie wendet sich an die vitalen triebhaften Kräfte. Der richtige Bewegungsablauf soll zwar auch Entspannung von Verkrampfungen und Hemmungen und Kraft und Gesundheit herbeiführen, doch nicht nur um ihrer selbst willen, sondern aus dieser Arbeit soll dem Menschen das E r l e b n i s seiner eigenen bewegten Leiblichkeit erwachsen als eines Ursprunges beglückender und befreiender Kräfte. Hier wird die Bewegung 'Ausdrucksbewegung', und zwar nicht für den Zuschauer, als vielmehr für den Übenden selbst..."2)

Die vitale Einstellung erscheint besonders deutlich in der Ausdrucksgymnastik R. B o d e s , der seine rhythmische Erziehung ganz im Gegensatz zu Mensendieck auf der Gesamtbewegung des Körpers aufbaut; es gibt für ihn überhaupt keine natürliche Bewegung, die nicht Bewegung des ganzen Körpers ist.

Bezeichnend für Bodes Haltung ist seine scharfe Zeit- und Schulkritik: "Wenn wir heute unbefangen einen Blick in die Gegenwart tun, so sehen wir mit erschreckender Deutlichkeit unser gesamtes soziales und wirtschaftliches Leben von einem übersteigerten Willen, deutlicher gesagt, vom logozentrischen Ich beherrscht. Die eigentliche Nährerin dieser nur noch den nackten Egoismus und brutalen Willensakt anerkennenden Lebenspraxis sind die Schule und die bisherigen pädagogischen Grundlehren."3) Es interessieren in diesem Zusammenhang nicht Recht oder Unrecht dieser etwas maßlosen Behauptung; sie soll ledig

1) D. Günther, Die körperliche Funktion im Dienste der künstlerischen Idee, in der Zeitschrift "Die Tat", Jahrg. XIII H.11 S.834

2) H.Döpp-Vorwald, Lebendige Bewegung und Menschbildung, Weimar 1929, S.25

3) R.Bode; Alte und neue Pädagogik, in KK S. 138

lich die in der gymnastischen Bewegung nicht seltene scharfe zeitkritische Haltung beleuchten. Bode war stark von L. K l a g e s beeinflusst. Das läßt sich bereits dem vorigen Zitat entnehmen, wird aber im folgenden noch deutlicher: "Alle logozentrische Tätigkeit ist gegen die Seele gerichtet. Die Seele des Menschen stirbt in dem Grade ab, als das Ich triumphiert."¹⁾

Klages' Gedanken über das Wesen des Rhythmus haben weite Kreise der gymnastischen Bewegung beeinflusst. E. K ü g l e r ²⁾ unterscheidet sogar zwei Richtungen innerhalb der gymnastischen Bewegung: eine, die sich auf Klages berief (z.B. Bode und die Lohelandschule) und eine, die auf K. B ü c h e r ³⁾ fußte (Jaques-Dalcroze, Feudel). Klages dürfte jedoch von weit tieferem Einfluß gewesen sein. Sein Aufsatz "Vom Wesen des Rhythmus" ist nicht nur als Beitrag unter vielen anderen in das bereits zitierte Sammelwerk von L. Pallat und F. Hilker aufgenommen worden, er bildet vielmehr sowohl seinem äußerem Umfang, als auch dem wissenschaftlichen Gewicht nach den eigentlichen Mittelpunkt des Buches.⁴⁾ Die Deutung des Rhythmus bei Klages wird bestimmt von dessen Lehre vom Geist als dem Widersacher der Seele. Der Rhythmus, dem Bereich der Seele, des Lebens angehörig, bekommt dadurch einen positiven Wertakzent. Klages ordnet den Rhythmus dem Ursprünglichen, Gesunden und Gelösten zu und setzt ihn in Beziehung zu Freude, Rausch und Begeisterung.

Die vitale Einstellung kennzeichnet auch die Bemühungen der Lohelandschule (R o h d e n und L a n g g a a r d).⁵⁾ Auch C. S c h l a f f h o r s t und H. A n d e r s e n müssen in diesem Zusammenhang genannt werden. Sie waren bestrebt, den natürlichen Lebensrhythmus durch Lenkung und Kräftigung der Atembewegung des Menschen wiederherzustellen.⁶⁾

1) R. Bode in KK, S. 139

2) Vgl. E. Kügler, Die pädagogische Bedeutung des Rhythmus, Diss. Göttingen 1954 (MS), S. 62

3) Vgl. K. Bücher, Arbeit und Rhythmus, 1924⁶ Leipzig

4) L. Klages, Vom Wesen des Rhythmus, in KK

5) Vgl. L. Langgaard, Loheland, in KK (S. 49ff)

6) Vgl. C. Schlaffhorst u. H. Andersen, Die Wiederherstellung des natürlichen Lebensrhythmus, in "Die Tat" XIII, 11 S.

Die hygienisch-therapeutische und die vitale Einstellung in der Gymnastik bleiben mit ihren Zielen und Wegen im Bereich des einzelnen Subjektes und sind von daher mehr oder weniger zweckbestimmt. Im Bereich der künstlerischen Körperkultur wird dagegen die Ebene objektiver Gestaltungen erreicht, wodurch die vorgenannten Einstellungen eine notwendige Überhöhung erfahren. Auch die Bestrebungen einer künstlerischen Körperkultur berücksichtigen und erreichen in ihrer Arbeit hygienisch-therapeutische, lösend-befreiende Wirkungen und sind angewiesen auf die Gestaltung vitalen Äußerungsdranges; die Betonung liegt jedoch auf der Gestaltutun g . Wohlgermerkt: Es ist nicht die Rede von einer Gymnastik als Kunst. Gymnastik kann nicht Kunst sein. Jene unterscheidet sich von dieser durch ihre Bestimmung als erzieherischer Vorgang am Menschen um des Menschen willen. Die Kunst ist dagegen auf ein Werk gerichtet, zu dem die körperliche Bewegung nur Mittel sein kann. Man kann deshalb von künstlerischer Körperkultur nur in zweierlei Hinsicht sprechen: einmal da, wo der Bereich der Gymnastik im engeren Sinne verlassen und die Gestaltung der Bewegung im Raum als künstlerisches Werk angestrebt und erreicht wird - im Tanz als Kunst. Hier handelt es sich um künstlerische Körperkultur im engeren Sinne. Eine solche hohe Gestaltung ist jedoch nur möglich auf der Basis einer Körperschulung, die sich trotz pädagogischer Zielsetzung und Ausrichtung auf die persönliche innere Bereicherung und Formung des Menschen bewußt ist,, daß sie mit dem Anruf und der Formung der ausdrucks gestaltenden Kräfte im Menschen den Boden bereitet für gestaltete Bewegung als Kunst. Diese Körpererziehung ist nicht schon selber Kunst,wohl aber kann sie in gewissem Sinne als künstlerisch bezeichnet werden, sofern sie nämlich die Grundlage für eine Bewegungskunst darstellt. Sowohl dieser weite und allgemeine, wie auch der enge Begriff künstlerischer Körperkultur sind hier im Spiel (als sich

gegenseitig bedingend und fördernd), wenn hier von ihr die Rede ist.

Der Gedanke einer künstlerischen Körperkultur erfuhr den ersten starken Anstoß durch E. D u n c a n , fand Ausdruck und weitere Förderung in der auf der engen Verbindung zur Musik beruhenden rhythmischen Erziehung von E. J a q u e s - D a l c r o z e ¹⁾ und seinem Schülerkreis, aus dem vor allem E. F e u d e l zu nennen ist, und gelangte bei R. von L a b a n zur höchsten Ausprägung.²⁾ Seine Bemühungen sind auf die gestaltete Bewegung als Kunst gerichtet. "Die tänzerische Gymnastik Rudolf von Labans hat ihren Ursprung in der Kunst und ihr Ziel ist Kunst!"³⁾ Er geht insofern über andere Schulen hinaus, als er den Raum, in dem die menschliche Bewegung geschieht, mit in Betracht zieht. Der Mensch gestaltet also nicht eigenen Ausdruck, eigene Bewegung schlechthin, sondern Bewegung im durchmessenen Raum, ja den Raum selbst durch die Bewegung. In den Labanschen Bewegungsschölen der zwanziger Jahre fand erneut der Gedanke einer neuen Festkultur vom Tanze her Ausdruck.⁴⁾ Die Betonung der erzieherischen Wirkung des den Alltag überhöhenden Festes begegnet hier also ein weiteres Mal und deutet auf eine innere Verwandtschaft zwischen künstlerischer Körperkultur und musischer Erziehung. Man darf aber bei R. von Laban nicht eine scharfsinnige Theorie des Festes und der Feier erwarten. Seine Gedanken zu diesem Thema erscheinen wenig durchgeformt und mehr aus einer dunklen Empfindung gespeist. Sie haben nur hinweisenden Charakter. -

Es bleibt am Schluß dieser Ausführungen über die gymnastische Bewegung wiederum die Frage, wodurch sie zu

1) Vgl. E. Jaques-Dalcroze, Rhythmus, Musik und Erziehung, Basel o.J. (1922); E. Ferand-Freund; Rhythmische Gymnastik und Körpererziehung, in KK; E. Feudel, Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung, München 1926

2) Im Sinne R.v. Labans hat auch M. Wigman gewirkt.

3) M. Schmidts, Tänzerische Gymnastik, in KK S. 55

4) Vgl. R.v. Laban, Kultische Bildung im Fest, "Die Tat" XII, 3
Ders., Festwille und Festkultur, "Die Tat" XIII, 11

den geschichtlichen Voraussetzungen der musischen Erziehung der Gegenwart gehört. Dies läuft auf die Heraushebung derjenigen Züge hinaus, in denen sich die Gemeinsamkeit und innere Verwandtschaft beider - der gymnastischen Bewegung und der musischen Erziehung - zeigt.

Diese innere Verwandtschaft hat erst eine direkte Beeinflussung der musischen Erziehung durch die gymnastische Bewegung ermöglicht. Die Wirkung der gymnastischen Bewegung erstreckte sich dabei nicht nur auf grundsätzliche Anschauungen, Haltungen und Ziele, sondern sie prägte sogar die rhythmische Seite der musischen Erziehung, d.h. ihre tänzerisch-gymnastische Ausrichtung, in ihrer konkreten Gestalt durch Übungen und Methoden, die vor allem innerhalb der Bestrebungen um eine künstlerische Körperkultur entwickelt worden waren. Der Einfluß der rhythmischen Erziehung bei Jaques-Dalcroze und E. Feudel war dabei am stärksten.

Die innere Gemeinsamkeit von gymnastischer Bewegung und musischer Erziehung in der Gegenwart offenbart sich vor allem in drei Zügen:

(1.) Der allgemeinste dieser Züge ist der einer leidenschaftlichen Zeit- und Kulturkritik, die natürlich auch eine entsprechende Kritik an der Schule einschließt. Auf der Berliner Tagung "Künstlerische Körperschulung", im September 1922 vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet, erklärte M. M e r z (Vertreter der E. Duncan-Schule): "...was wir brauchen, ist eine Umformung des gesamten Schulsystems. Zu dieser kann die Tagung allerdings Anstoß geben wie kaum eine andere. Denn sie ist ein starker Ausdruck des Zeitbedürfnisses, und das Zeitbedürfnis ist - dies sei ohne Rücksicht ausgesprochen -, den einseitigen Intellektualismus zu überwinden und die Gehirnschraubmethode unserer öffentlichen Schulbildung umzuwandeln in ein Erziehungssystem, das einem neuen Menschentypus, dessen

naturgewollte Herausbildung sich seit geraumer Zeit schon ankündigt, zur ungehemmten Entwicklung verhilft.¹⁾ Selbst die Eigenarten - oder besser: Unarten - dieser kulturkritischen Haltung (Maßlosigkeit, Polemik und mangelnde Originalität) gehören zu den Gemeinsamkeiten zwischen gymnastischer Bewegung und musischer Erziehung.

(2.) Nicht die kultur- und zeitkritische Haltung der gymnastischen Bewegung allein macht sie in unserem Zusammenhang so bedeutsam - diese hat sie mit anderen Bewegungen der Zeit gemeinsam -, sondern die Konsequenzen, die sie aus ihr zieht. Aus der Verurteilung der einseitig intellektuellen Bildung des Menschen und aus der Erkenntnis seiner Gefährdung in der modernen Arbeitswelt gelangt sie zu heilenden, bewahrenden und pflegenden Maßnahmen. Dies ist der zweite Zug, in dem sie der musischen Erziehung innig verbunden erscheint. Der Gesichtspunkt des Helfens und Heilens ist nicht nur innerhalb der hygienisch-therapeutischen Gymnastik zu finden. So beschäftigte sich z.B. die Methode der rhythmischen Erziehung nach Jaques-Dalcroze schon früh mit diesem Problem in praktischen Versuchen an kranken, verhaltensgestörten und schwachsinnigen Kindern.²⁾

(3.) Der Gedanke des Heilens und Helfens ergab sich aus der Sorge um die gefährdete oder gestörte Ordnung in der leib-seelischen Einheit des Menschen und hatte einen Ausgleich im Sinne der Wiederherstellung dieser Einheit zum Ziel. Mit anderen Worten: Die Gymnastik ist wesensmäßig auf die **F o r m u n g u n d E r z i e h u n g d e s g a n z e n M e n s c h e n** gerichtet, der dritte Zug, der in diesem Zusammenhang erwähnt werden muß. Er ist der wichtigste, weil grundlegende Zug, der in allen gymnastischen Einstellungen zu finden ist - trotz der deutlichen Akzentuierungen,

1) M. Merz, Die Erneuerung des Lebens- und Körpergefühls, in KK S. 15

2) Vgl. folgende Beiträge in E. Feudel, Rhythmik, München 1926 :

E. Jolowicz, Über die Möglichkeit, die rhythmische Gymnastik in der Medizin, besonders bei Nervenkranken, zu verwenden; S. 94 ff und
M. Scheiblauber, Die Rhythmik als Hilfsmittel der Erziehung anormaler Kinder; S. 100 ff

die sie unterscheiden.

Die genannten drei Züge sind der gymnastischen Bewegung in all ihren Bestrebungen gemeinsam. Auf einzelne Züge, die nur bestimmten Richtungen zukommen - wie die Betonung der Gemeinschaftsbildung und der Überhöhung des Alltags in Fest und Feier bei R.v.Laban und die innige Verbindung von Musik und rhythmischer Bewegung bei Jaques-Dalcroze - wurde schon hingewiesen.

Abschließend sei bemerkt, daß es den Vertretern der gymnastischen Bewegung nicht verborgen bleiben konnte, daß bereits P e s t a l o z z i ihr Grundanliegen der Erziehung des ganzen Menschen durch die Erziehung des Körpers in aller Klarheit formuliert hatte.¹⁾ In seiner Schrift über Körperbildung (1807) heist es:

"Die Natur gibt das Kind als ein untrennbares Ganzes, als eine wesentliche organische Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers. Sie will entschieden, daß keine dieser Anlagen unentwickelt bleibe.- Wo sie wirkt, wo das Kind rein und treu durch sie geleitet wird, da entfaltet sie auch die Anlagen seines Herzens, seines Geistes und seines Körpers zugleich in harmonischer Einheit. Die Entwicklung des einen ist nicht nur mit der Entwicklung des anderen unzertrennlich verbunden, sondern sie entwickelt auch eine jede dieser Anlagen v e r m i t t e l s t d e r a n d e r e n u n d d u r c h s i e . Die Entfaltung des Herzens wird ein Mittel selbst, auch den Geist, die des Geistes, den Körper, und umgekehrt zu entfalten."²⁾

1) So weisen auf Pestalozzi in diesem Sinne u.a. hin:
F.Hilker, Körperkultur, in GdG S. 129 f;
R.Bode, Ausdrucks-gymnastik, München 1925³⁾, S. 4 ff;
H.Döpp-Vorwald, Lebendige Bewegung und Menschbildung,
Weimar 1929, S. 152 ff

2) J.H.Pestalozzi, Über Körperbildung (1807), in: Gesam-
melte Werke Bd.X (hrsg. von E.Boshart u.a.), Zürich
1947, S. 249 f

5) Grundsätzliche Bemerkungen zum Verhältnis von Kunsterziehungsbewegung und musischer Erziehung

Die Darstellung des Verhältnisses von Kunsterziehungsbewegung und musischer Erziehung stößt auf gewisse Schwierigkeiten. Diese haben ihre Ursachen in der üblichen Verkennung der Wurzeln musischer Erziehung, in der Unschärfe der Begriffe "musische Erziehung" und "Kunsterziehung" sowie in einer weitgehenden Verschmelzung beider Bewegungen nach 1945 . Der letzte Umstand hat dazu geführt, musische Erziehung und Kunsterziehung weithin als identisch zu bezeichnen und in der Kunsterziehungsbewegung einfach eine "musische Bewegung" zu sehen. Unter dem Musischen versteht man dann nichts anderes als ganz allgemein "das Künstlerische", "das Schöpferische" im Menschen, und musische Erziehung ist dann die "Förderung der Kunstkräfte im Menschen". Diese Ausweitung des ursprünglich viel klareren und begrenzten Begriffes "musisch" im Gefolge der Verschmelzung von Kunsterziehung und musischer Bildung ist bedauerlich, und eine gründliche Untersuchung kann nicht umhin, im Rückgang auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes sowie in der Beschreibung seiner geschichtlichen Ursprünge die Verschwommenheit und Allgemeinheit so weit wie möglich zu beseitigen. Nur so kann die Grundlage für eine kritische Würdigung der Bedeutung der Kunsterziehungsbewegung für die musische Erziehung gewonnen werden.

Musische Erziehung bestimmt sich an der vielverzweigten historischen Wurzel dieses Begriffes als auf die Einheit von Musik, geformter Sprache und rhythmischer Bewegung bezogen und auf diese Bereiche begrenzt. Ihr legitimer Ort sind Fest und Feier. Sie ist nicht auf den Bereich des Irrationalen beschränkt, obwohl sie dort eine wesentliche Wurzel hat. Sie steht vielmehr in der doppelten Spannung zwischen dem Ekstatisch-Dionysischen und dem lichtvoll klaren und ordnenden

Apollinischen sowie zwischen festlicher Gemeinschafts-einung und stiller Versenkung des Einzelnen. Sie ist zugleich Nahrung und Zucht, Ausdruck und Gestaltung, innere Lebendigkeit und Maß. Ihr Charakter ist rhythmisch-dynamischer Art, nicht statischer Natur. Ihre Fragestellung ist immer anthropologisch, d.h. es geht ihr in erster Linie um den Menschen und erst in zweiter Linie um objektive Gestaltungen. Sie empfängt starke Impulse aus der Bedrohung des Menschen im industriellen Zeitalter, schließt sich der allgemeinen Zeit- und Kulturkritik an und entwickelt dadurch einen stark antithetischen Charakter; zugleich aber sieht sie ihre Aufgabe in der Hilfe für bedrohte Menschlichkeit, in der Pflege und Bewahrung der Innerlichkeit, in der Heilung zivilisatorischer Schäden. Zu ihren Vorbildern und geschichtlichen Voraussetzungen gehören in erster Linie die musische Erziehung im Griechenland der Antike, die Jugendmusikbewegung, die gymnastische Bewegung und die Laienspielbewegung. Die Kunsterziehungsbewegung ist an der Neuprägung des Begriffes der musischen Erziehung ursprünglich nicht beteiligt. Damit könnte die Kunst-erziehungsbewegung aus der Betrachtung der historischen Voraussetzungen der musischen Erziehung ausscheiden. Dann blieben jedoch zwei wichtige Fragen unbeantwortet:

1. Worin unterscheiden sich Kunsterziehung und musische Erziehung?
2. Wie konnte es nach dem zweiten Weltkrieg zu einer so innigen Verschmelzung kunsterzieherischer und musischer Gedanken kommen?

Gerade die Tatsache der fälschlichen Ineinsetzung von Kunsterziehung und musischer Erziehung zwingt uns, wenigstens einige wichtige Züge innerhalb der Kunsterziehungsbewegung aufzuzeigen, durch die sie sich von der musischen Erziehung unterscheidet. Die zweite Frage ist im Grunde die nach den Zügen innerer Verwandtschaft, ohne die eine Verschmelzung von musischer Erziehung und Kunsterziehung unmöglich gewesen wäre.

a) Die unterscheidenden Züge

(1.) Das wirtschaftliche Motiv

Wer den Aufbruch der Kunsterziehungsbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts als eine bloße Revolution des Irrationalen betrachtet, geht an den historischen Tatsachen vorbei. Führende Köpfe der Kunsterziehungsbewegung - schon in England (J.Ruskin,W.Morris), mehr noch aber in Deutschland (K.Lange,A.Lichtwark) - wußten den wirtschaftlich-sozialen sehr gut mit dem künstlerischen Gesichtspunkt zu vereinen. Überraschend oft wurde gerade von der notwendigen Gesundung kunsthandwerklicher Wirtschaftszweige her argumentiert. So meinte K. L a n g e, man sollte endlich Fragen der Kunst vom wirtschaftlichen Standpunkt aus behandeln lernen. "Die Kunst ist von allen Thätigkeiten des Menschen diejenige, die mit den verhältnismäßig geringsten Stoffen die verhältnismäßig höchsten Werte schafft. In keinem Gebiete der Industrie spielt der Wert des Rohmaterials eine so geringe Rolle gegenüber dem Werte der Bearbeitung, wie in den höheren Gattungen der Kunst, insbesondere der Malerei!"¹⁾ Nach K.Lange ist ein Volk, das seine künstlerischen Fähigkeiten allseitig entwickelt hat, im Genuß ungeheurer ökonomischer Vorteile. Genauso unverblümt sagte es A. L i c h t w a r k : " Vor hundert und fünfzig Jahren hat Diderot gesagt, ein Volk, das seine Jugend zeichnen und malen so gut und so ernsthaft wie lesen und schreiben lehre, würde in fünfzig Jahren das reichste der Welt sein. Obgleich der Nationalökonom dem feinfühligem Philosophen recht geben muß, hat bisher noch keine Regierung in Europa aus dieser Erkenntnis Nutzen gezogen. Bei uns in Hamburg wird es eine der Aufgaben des Dilettantismus sein, die Wahrheit jenes Ausspruches nachzuweisen."²⁾

1) K. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893, S. 7

2) A.Lichtwark, Wege und Ziele des Dilettantismus, München 1894, S. 88

(2.) Der Dilettantismus

Nicht dadurch, daß die frühe Kunsterziehungsbewegung eine Laienbildung erstrebt, unterscheidet sie sich von der musischen Bildung, sondern durch die besondere Form dieser Laienbildung, die mit der Bezeichnung Dilettantismus umschrieben wird.

Dilettantismus und musische Laienbildung haben zwar einiges Gemeinsame: Sie erstreben die Sinneserziehung, Geschmackskultivierung und innere Bereicherung des Laien im eigenen Schaffen und bemühen sich um die Festigung seines Kunstsinnes. Während jedoch diese Gesichtspunkte in der musischen Laienbildung vorherrschen, spielen sie in der frühen Kunsterziehungsbewegung eine untergeordnete Rolle. Der Dilettantismus legt den Akzent weniger auf die Förderung des Einzelnen als auf die Heranbildung des Kunstsinnes im ganzen Volk, auf die erwartete Blüte des Kunsthandwerks und auf die Bewahrung wertvoller Techniken und Fertigkeiten. Wo die musische Erziehung heute diese Ziele ebenfalls verfolgt, handelt es sich bereits um eine Übernahme von Gedanken aus der Kunsterziehungsbewegung.

Der entscheidende Unterschied zwischen Dilettantismus und musischer Laienbildung liegt darin, daß jener stark von nationalen und vor allem wirtschaftlichen Gesichtspunkten bestimmt wurde. Der Dilettantismus galt als Quelle wirtschaftlicher Kraft.¹⁾ Die Erziehung des Dilettanten war die Erziehung eines potentiellen Konsumenten, der durch seinen Geschmack die Produktion beeinflussen sollte. A. Lichtwark hob diesen Gedanken unmißverständlich hervor: "Bisher haben wir nur für die Ausbildung von Künstlern gesorgt. Daß wir damit allein eine erste Stelle auf dem Weltmarkte weder erringen noch behaupten können, springt uns jetzt in die Augen, und wir erblicken in der Erziehung eines heimischen Konsumenten, der die höchsten Anforderungen stellt, eine der wichtigsten Lebensaufgaben."²⁾

1) Vgl. A. Lichtwark, Aus der Praxis, Berlin 1902, S. 95

2) A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1914 (9. u. 10. Auflage), S. 18 f

Ein weiteres unterscheidendes Merkmal kann man schließlich darin sehen, daß das Schaffen des Dilettanten entweder Nachahmung der Natur oder geschmackvolle Stilisierung war, wobei handwerkliche Techniken eine hervorragende Rolle spielten (Stickerei, Lederarbeiten, Kerbschnitt, Keramik; sogar die Amateurphotographie gehörte zum Bereich des Dilettantismus), während die musische Laienbildung heute den persönlichen Ausdruck, die individuelle Aussage in den Vordergrund stellt. Dies ist allerdings ein Unterschied der Akzente, der zudem nicht nur den Dilettantismus von der musischen Laienbildung scheidet, sondern auch die frühe von der späten Kunsterziehungsbewegung.

(3.) Das nationale Motiv

In fast allen Argumentationen besonders der frühen Kunsterziehungsbewegung drang das nationale Motiv durch: "Auf dem festen Untergrund der Liebe zur Heimat und ihres wachsenden Verständnisses ist sodann das nationale Wesen zu pflegen. Wer die Schule verläßt, muß, soweit seine Fähigkeiten reichen, Anschluß an die großen Dichter und Künstler unseres Volkes gefunden haben, Anschluß mit dem Herzen."¹⁾

In diesen Worten zeigt sich jedoch nur eine Seite des nationalen Motivs: die Liebe zur nationalen Kunst. Noch öfter ging man von der Kritik an den sogenannten "deutschen Nationallastern" aus. So klagte z.B. Lichtwark über das Fehlen feiner Umgangsformen in vielen Schichten, Grobheit und ungeschlachtetes Wesen und meinte, der Mangel an formaler Bildung mache den Deutschen nachgiebig gegenüber fremden Einflüssen. Ihm fehle der Rückhalt einer "zwingenden nationalen Gewöhnung"²⁾ an bestimmte Formen des Umgangs, bestimmte kultivierte Sitten. Einzig eine starke gemeinsame Bildung könne ein Volk zusammenhalten und diese müsse vor allem eine formale Bildung sein. Hier liege der schwache Punkt unserer Kultur. "An Wissen besiegen wir alle unsere Nachbarn. Aber so nütz-

1) A.Lichtwark, Aus der Praxis, Berlin 1902, S. 156

2) A.Lichtwark, Wege und Ziele des Dilettantismus, München 1894, S. 37

lich es im Lebenskampfe dem Einzelnen ist: für die Feststellung eines kraftvollen, widerstandsfähigen Nationaltypus hat sich das Prinzip der formalen Bildung, das bei unseren westlichen Nachbarn herrscht, ungleich geeigneter erwiesen."¹⁾ Unter formaler Bildung verstand Lichtwark die Herausbildung fester kultivierter Formen im Zusammenleben und im Umgang der Menschen miteinander, eine gewisse strenge Zucht der Haltung und Sitte als Ausdruck nationaler Gemeinsamkeit.

Das nationale Motiv bildet auch den Tenor in J. Langbehn's "Rembrandt als Erzieher"²⁾, wobei allerdings das "Deutsche" weit über die üblichen nationalen Grenzen begrifflich erweitert wird, so daß Rembrandt, Bacon, Shakespeare und Bismarck alle als Repräsentanten des "Niederdeutschen" gelten. Die maßlosen Übertreibungen und die enthusiastischen Überzeichnungen des Wertes des Deutschtums bei Langbehn sind bekannt. Es genügt, an dieser Stelle auf den nationalen Grundgedanken der berühmten Schrift aufmerksam gemacht zu haben, die zwar nicht, wie es fälschlich bisweilen heißt, den Anfang der deutschen Kunsterziehungsbewegung darstellt, die aber von besonderer Breitenwirkung gewesen ist.

In der musischen Erziehung spielt das nationale Motiv keine tragende Rolle. Zwar klingen in den beschriebenen geschichtlichen Voraussetzungen - z.B. in der Finkensteiner Bewegung - nationale Gedanken an, die musische Bildung selbst aber bewahrt eine auffallende Zurückhaltung gegenüber nationalen Ideen. Der Grund dafür ist einmal darin zu suchen, daß die geschichtlichen Wurzeln der musischen Erziehung über den Bereich des deutschen Kulturkreises hinausreichen; zum anderen aber hat man den "nationalpolitischen" Mißbrauch des Musischen im sogenannten Dritten Reich nicht vergessen. Die Verunstaltungen, die das Musische im Nationalsozialismus erfahren hat, bewirken heute ein gesundes Mißtrauen gegenüber einer Verbindung nationaler und musischer Gedanken.

1) A. Lichtwark, a.a.O. S.37

2) Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen (J. Langbehn), Leipzig 1890

Auch für die früheste Ausprägung des Gedankens einer musischen Erziehung in unserem Jahrhundert war das nationale Motiv nicht beherrschend. Nicht nur in den Ausführungen H. Freyers und F. Werfels, sogar bei E. Kriek tritt es ursprünglich nicht hervor bzw. fehlt es ganz. G. Götsch verband zwar mit der Gründung des Musikheims in Frankfurt a.O. auch die Absicht, das Deutschtum im Osten zu stärken, doch lag ihm die Bildung einer ausgesprochen nationalen musischen Kultur fern - wie seine zahlreichen Versuche zeigen, menschliche und künstlerische Kontakte zum Ausland herzustellen. Er befürwortete eine enge Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg und hat sie persönlich in seinem freundschaftlichen Verhältnis zu dem Engländer Rolf Gardiner vorgelebt.-

Die frühe Kunsterziehungsbewegung bewahrte dagegen eine bewußt nationale Einstellung. Sie ging sogar so weit, das Nationale schlechthin für eine Eigenart der Kunst zu erklären. So schreibt H. W o l g a s t : "Da das echte Kunstwerk der Ausdruck des Volksgeistes ist, so muß es stets national empfunden sein. Diese Eigenart des Kunstwerkes macht es gerade für die Seele des Kindes, das noch ganz frisch und naiv die Empfindungsweise seiner Nation bewahrt, besonders geeignet. "¹⁾

Das nationale, das wirtschaftliche und das Motiv des Dilettantismus stehen in enger Beziehung zueinander, ja bedingen sich gegenseitig. Sie bestimmen vor allem das Wollen der f r ü h e n Kunsterziehungsbewegung und bilden im Grunde e i n e n Zug in ihr, durch den sie sich deutlich von der musischen Erziehung unterscheidet. Ein weiterer Zug tritt noch hinzu, der im Gegensatz zu den oben genannten Motiven, die in der Folgezeit von selbst modifiziert, begrenzt oder überwunden wurden, als durchgehend zu bezeichnen ist:

(4.) Die V o r h e r r s c h a f t d e s B i l d n e r i s c h e n . Sie ist in der Kunsterziehungsbewegung

1) H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig 1903, S. 12

eindeutig. Daran ändert auch die offizielle Einbeziehung von Musik und Gymnastik in den Bereich der Kunsterziehungsbewegung durch den dritten Kunsterziehungstag nichts. Dichtung und Sprache genossen wohl recht früh eine rege Pflege, doch blieb die Kunsterziehungsbewegung auf der ganzen Linie bildnerisch orientiert. Dafür kann man eine Reihe von Gründen anführen: Die Vernachlässigung war in diesem Bereich der künstlerischen Erziehung besonders augenfällig, während der Sprachunterricht und die Behandlung sprachlicher Kunstwerke in der Schule nie den gleichen Tiefstand erreicht hatten. Für Musik und Gymnastik war dagegen der Boden nicht bereitet, d.h. es lagen zu wenig Erfahrungen vor. Die bildnerische Kunsterziehung in Deutschland war auf dem 1. Kunsterziehungstag (Dresden 1901) schon mehr als ein Jahrzehnt alt und hatte Vorbilder in England und Österreich. Ebenso gab es seit R.Hildebrand¹⁾ Wegbereiter einer lebendigen Sprachpflege. Die gymnastische Bewegung stand jedoch erst an ihrem Anfang, ebenso die Jugendbewegung, in der es wieder zu einer lebendigen Musikpflege kommen sollte. Damit fehlten die Grundlagen für eine fruchtbare Diskussion und die Möglichkeiten praktischer Verwirklichung kunsterzieherischer Gedanken im Bereich der Musik- und Körpererziehung. So kam es zwar zu einer gewissen Einhelligkeit im Grundsätzlichen, man erkannte allgemein, "daß Musik und Gymnastik eine gemeinsame Wurzel in den von Gesang oder von Musik begleiteten rhythmischen Bewegungen des Tanzes und des Reigens haben, und daß diese uralte Verbindung für die Erziehung von sehr hoher und bisher praktisch noch nicht allgemein gewürdiger Bedeutung sei"²⁾, aber man war zunächst unfähig, das Erkannte in die Tat umzusetzen. Der Bericht über den dritten Kunsterziehungstag gibt Zeugnis von dieser Schwierigkeit, wenngleich Männer wie Lichtwark und Kerschsteiners weitblickend genug waren, um die grund-

1) R.Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, Bad Heilbrunn 1950 (24. Auflage; die 1. Aufl. erschien 1867)

2) A.Lichtwark in: Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg, Leipzig 1906, S. 26

sätzliche Wichtigkeit des musikalisch-gymnastischen Bereichs¹⁾ und die notwendige Begründung der Musikpflege im Hause auf lebendige Volksmusik²⁾ herauszustellen.

b) Züge innerer Verwandtschaft

(1.) Zeit- und Kulturkritik

Die Zeitkritik der Kunsterziehungsbewegung fand ihren Gegenstand zuerst und vor allem in den bestehenden wirtschaftlichen Verhältnissen und deren Folgen. Der wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands nach dem Kriege 1870/71 (die "Gründerzeit") offenbarte einen schrankenlosen praktischen Materialismus. J. R i c h t e r schrieb in seiner bekannten Frühgeschichte der Kunsterziehungsbewegung: "Eine wahre Seelenvergiftung der Massen tritt mit der materialistischen Lebensführung ein, deren ehemalige Macht der Umstand ahnen läßt, daß sie heute noch nicht vollständig überwunden ist. Es mag schon an dieser Stelle der Hinweis erfolgen, wie sehr gerade dieser faule Boden geeignet war, dem Kunsterziehungsgedanken neue Nahrung zuzuführen."³⁾

Besonders schmerzlich empfand man die Gefährdung der nationalen Einheit des Volkes von innen her, d.h. von den bestehenden sozialen Verhältnissen aus. St. Waetzold gab dieser Stimmung auf dem zweiten Kunsterziehungstag in Weimar Ausdruck: "...unser Volkskörper ist uneinheitlich in seinem geistigen Sein geworden. Die Nation ist gesellschaftlich und in ihrem Geistesleben zersplittert und zerklüftet, so daß die eine Schicht die andere kaum mehr versteht..."⁴⁾ Man empfand die politischen Parteiungen, die konfessionellen Zwistigkeiten und die tiefen und schmerzlichen sozialen und bildungsmäßigen Klüfte als große Gefahren, die Mißtrauen, Groll und Haß im Gefolge hatten. Das Maschinenzeitalter

1) A. Lichtwark in :Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages..., Leipzig 1906, S.26; im folgenden werden die 1902, 1904, 1906 in Leipzig erschienenen Sammelbände: "Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des ersten, zweiten und dritten Kunsterziehungstages" als KET I, II und III zitiert; s.a. Literaturverzeichnis!

3) J. Richter, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, Leipzig 1909, S. 29

2) G. Kerschensteiner in KET III, S. 56 ff

4) St. Waetzold in KET II, S.264

griff mehr und mehr in das Leben des Einzelnen ein und raubte ihm Ruhe und Muße. Man spürte die nervöse Hast und die aufreizende Sinnlosigkeit der Arbeit in vielen Zweigen der Industrie. Die betont rationalistische Lebenshaltung galt als eine Folge der Blüte der Wissenschaft. In seinem berühmten Vortrag "Der Deutsche der Zukunft" rief Lichtwark aus: "Wir haben zu lange wesentlich der Intelligenz gelebt. Es ist Zeit, daß nun die sittlich-religiösen und die künstlerischen Kräfte zur Entfaltung kommen."¹⁾

Die zeitkritische Haltung der frühen Kunsterziehungsbewegung spiegelt sich am klarsten und umfassendsten in den einleitenden Worten in J.Langbehns "Rembrandt als Erzieher" : "Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimniß geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustande des langsamen, Einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet. Die Wissenschaft zerstiebt allseitig in Spezialisismus; auf dem Gebiete des Denkens wie der schönen Literatur fehlt es an epochemachenden Individualitäten; die bildende Kunst, obwohl durch bedeutende Meister vertreten, entbehrt doch der Monumentalität und damit ihrer besten Wirkung; Musiker sind selten, Musikanten zahllos..... augenblicklich giebt es...weder eine deutsche Architektur noch eine deutsche Philosophie. ...Das heutige Kunstgewerbe hat, auf seiner stilistischen Hetzjagd, alle Zeiten und Völker durchprobiert und ist trotzdem oder gerade deshalb nicht zu einem eigenen Stil gelangt. Ohne Frage spricht sich in allem diesem der demokratisirende, nivellirende, atomisirende Geist des jetzigen Jahrhunderts aus. Zudem ist die gesammte Bildung der Gegenwart eine historische, alexandrinische, rückwärts gewandte; sie richtet ihr Absehen weit weniger darauf, neue Werthe zu schaffen, als alte Werthe zu registriren

1) A.Lichtwark, Der Deutsche der Zukunft, Berlin 1905, S. 24 ; der Vortrag bildete das Schlußwort auf dem ersten Kunsterziehungstag.

Und damit ist überhaupt die schwache Seite unserer modernen Zeitbildung getroffen; sie ist wissenschaftlich und will wissenschaftlich sein; aber je wissenschaftlicher sie wird, desto unschöpferischer wird sie."¹⁾

Vor dem Hintergrund einer solchen allgemeinen Kulturkritik kam es zu scharfen Auseinandersetzungen mit der bestehenden Form der Schule: "Die Schule zielt, weil sie vom L e h r s t o f f hypnotisiert wird, auf R i c h t i g k e i t ab, ihr Ziel sollte W e r t i g k e i t (Qualität) sein, das ist das Höchste und schließt die mechanische Richtigkeit ein, soweit nicht ebensogut darauf verzichtet werden kann. Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule satt gemacht, sie sollte hungrig machen."²⁾ Man warf ihr Intellektualismus und Pauketrieb vor, Vernachlässigung der Bildung des Gemütes und der schöpferischen Kräfte, unkindliches Wesen, Trockenheit. Dagegen setzte die Kunsterziehungsbewegung ihr pädagogisches Bemühen: "Wir haben uns darauf besonnen, daß der Mensch nicht nur der denkende Träger eines Gedächtnisses ist, als den ihn die herrschende Praxis der Erziehung überwiegend behandelt, sondern zugleich ein fühlendes und wollendes Wesen von Fleisch und Blut. Und was die t h e o r e t i s c h e Pädagogik von je und immer wieder verlangt hat, daß nicht nur der Verstand, sondern auch Empfindung und Wille gebildet werden, das hat nun ein junges Geschlecht von Lehrern und Förderern einer nationalen Erziehung sich als Ziel gesetzt für die p r a k t i s c h e Pädagogik."³⁾

(2.) Die Pflege der schöpferischen Kräfte

In der frühen Kunsterziehungsbewegung war die Pflege des Schöpferischen keine Selbstverständlichkeit. So betonte beispielsweise K. L a n g e in seinem Vortrag

1) Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen (J.Langbehn), Leipzig 1890, S.1

2) A. Lichtwark, Die Einheit der künstlerischen Erziehung (Ansprache auf dem zweiten Kunsterziehungstag), in: Der Deutsche der Zukunft, Berlin 1905, S.37

3) A. Lichtwark, Aus der Praxis, Berlin 1902, S. 147

"Das Wesen der künstlerischen Erziehung" auf dem ersten Kunsterziehungstag, die beherrschende Idee der kunsterzieherischen Bestrebungen laute " E r z i e h u n g
d e s K i n d e s z u r ä s t h e t i s c h e n
G e n u ß f ä h i g k e i t ."¹⁾ Er ergänzte an anderer
Stelle noch: "Wir wollen vielmehr die Kinder nur zur re-
zeptiven Genußfähigkeit erziehen wissen."²⁾ In der Tat
war diese Meinung auf dem ersten Kunsterziehungstag noch
vorherrschend, so daß Prof. F l i n z e r aus Leipzig
ausdrücklich auf diese Einseitigkeit aufmerksam machen
mußte: "...so möchte ich...aufmerksam machen auf einen
zweiten Punkt, der bis jetzt noch nicht berührt worden
ist und von dem ich auch in den verschiedenen Ausstel-
lungen nichts besonders bemerkt habe, ich meine die An-
regung des Schülers zu s e l b s t s c h ö p f e r i -
s c h e r T h ä t i g k e i t , zu einer freien Bethä-
tigung seiner Phantasie, zu einem künstlerischen Schaf-
fen, nicht bloß zu einem nur nachahmenden Nachschaffen!"³⁾

Man darf jedoch nicht annehmen, diese "rezeptive Rich-
tung" sei in der frühen Kunsterziehungsbewegung allein
maßgebend gewesen. Daß man den Wert der Aktivität des
zu Erziehenden erkannte, beweisen u.a. die Worte Carl
G ö t z e s in seinem Schlußvortrag "Unsere Kunster-
ziehungstage" auf dem dritten Kunsterziehungstag in
Hamburg: "Wir wollen den Menschen durch 'Tun' bilden,

1) K.Lange in KET I ,S.28

2) Ebenda

Diese beiden Zitate dürfen nicht dazu verführen, K.Lange
als Vertreter einer Richtung anzusehen, die die schöpfe-
rischen Kräfte im Kinde verkannte. Seine oben zitierten
Worte stehen in eigentümlichem Kontrast zu seinen Aus-
führungen in dem Buche "Die künstlerische Erziehung der
deutschen Jugend" (Darmstadt 1893), das maßgeblich am
Durchbruch des kunsterzieherischen Gedankens beteiligt
war. Darin weist er wiederholt auf die Wichtigkeit der
"Handbeschäftigung" hin und verteidigt energisch den
Vorrang des Kunstkönnens vor dem Kunstwissen. Wörtlich
erklärt er von der bildenden Kunst: "Kunst lernt man
nicht mit den Ohren, sondern mit den Augen, nicht durch
lesen und hören, sondern durch sehen und schaffen."(S.86)

3) Flinzer in KET I , S.173

durch Anspannung aller Organe und auf diesem Wege lebendige Kräfte wecken und üben."¹⁾

Das Motiv des selbständigen Schaffens war von vornherein vorhanden im Gedanken des Dilettantismus. So bemerkte Lichtwark, im Bemühen, mit Stift oder Pinsel ein Stück Natur gewissenhaft wiederzugeben, werde sich der Dilettant überhaupt erst der Leistungsfähigkeit seines Auges und des Reichtums der Farben, Stimmungen und Formen in der Natur bewußt, und er lerne dabei die Freuden der eigenen Produktion kennen, die höchsten, deren ein Mensch teilhaftig werden könne. "Mag das Werk seiner Hände noch so bescheiden sein, mag es für andere nicht viel bedeuten und wenn es vollendet ist, ihn selber umso weniger befriedigen, je weiter seine Fähigkeit sich entwickelt, er wird sich um eine der edelsten Lebensfreuden reicher fühlen."²⁾

Um dem Gedanken einer schöpferischen Erziehung zum allgemeinen Durchbruch zu verhelfen, bedurfte es jedoch eines starken Anstoßes, der von A. D r e s d n e r s Buch "Der Weg der Kunst" ausging, das den Gedanken des Schöpferischen in seiner schärfsten, radikalsten Form als allein möglichen Weg einer Kunsterziehung vortrug. In ihm erhielt die Wertschätzung des Kindes als Künstler eine starke Überspitzung: "Und so sage ich: nichts von Erziehung zu ästhetischer Genußfähigkeit; nichts von Erziehung an Kunstwerken! Sondern es gilt, die Deutschen zu einem Volke von schöpferischem Willen und schöpferischer Kraft zu erziehen....Es ist die Kunst als die schöpferische Kraft, die wir in die Erziehung einführen, die wir zu ihrem Prinzip machen müssen. Der Mensch wird als Künstler geboren; es gibt keinen vollkommeneren Künstler als das Kind; seine Sprache, seine Gebärden, seine Spiele zeugen von seiner Originalität, seiner Phantasie, seiner nie ermüdenden Gestaltungskraft."³⁾

1) C. Götzte in KET III, S. 201

2) A. Lichtwark, Wege und Ziele des Dilettantismus, München 1894, S.28

3) A. Dresdner, Der Weg der Kunst, Jena und Leipzig 1904, S. 289 f

Die Kunsterziehungsbewegung hat auch diesen einseitigen Standpunkt schließlich überwunden. Die spätere musische Erziehung ist immer derjenigen kunsterzieherischen Richtung innerlich nahegeblieben, die das Eigenschaffen des Kindes besonders ernst nahm und hochschätzte. Dies war der Fall in der sog. "expressionistischen Richtung" der Kunsterziehung, als deren Repräsentant Chr. N a t t e r gilt. Seine Anschauungen über die Wichtigkeit der Entfaltung der schöpferischen Kräfte decken sich völlig mit denen der heutigen musischen Erziehung, und man darf sagen, daß er auch ihre Meinung wiedergibt, wenn er ausführt: "Die Aufgabe der künstlerischen Erziehung, mit einem Wort gesagt, ist: im jungen Menschen die gestaltenden Kräfte zu befreien, so daß sie Einfluß auf seine allgemeine Bildung gewinnen; denn sie sind das eigentlich Bewegende seines geistigen Gesamtlebens!"

Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß gerade in der Pflege der schöpferischen und gestaltenden Kräfte im Menschen die eigentliche und wichtigste Leistung der Kunsterziehungsbewegung für die Schulreformbewegung liegt.²⁾

- c) Die späte, reife Gestalt der Kunsterziehung als Vorbedingung des Eindringens kunsterzieherischer Gedanken in die musische Erziehung

Greifen wir die Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis von Kunsterziehung und musischer Bildung erneut auf, so lassen sich nach den bisherigen Ausführungen folgende Feststellungen treffen:

- (1.) Kunsterziehung und musische Erziehung sind nicht identisch; die Kunsterziehungsbewegung kann nicht einfach auch als "musische Bewegung" aufgefaßt werden.

1) Chr. Natter, Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft, Gotha 1931 (2. Aufl.), S. 6

2) Vgl. W. Flitner, Neue Wege der Erziehung und Volksbildung, in: Dr. Erasmus (Hrsg.), Geist der Gegenwart, Stuttgart 1928

- (2.) Die Kunsterziehungsbewegung stellt auch nicht eine Vorform der musischen Erziehung heraus, aus der sich dann die musische Erziehung durch die Einbeziehung des musikalisch-gymnastischen Bereiches als umfassendere Form derselben Bewegung entwickelt hätte.
- (3.) An der Prägung des Begriffes "musische Erziehung" in unserem Jahrhundert ist die Kunsterziehungsbewegung nicht beteiligt.
- (4.) Die Kunsterziehungsbewegung kann infolgedessen nicht im gleichen Sinne wie etwa die Jugendmusikbewegung als geschichtliche Voraussetzung der musischen Erziehung gelten.

Andererseits hat sich aber herausgestellt, daß die Kunsterziehungsbewegung neben Zügen der Unterscheidung auch Züge innerer Verwandtschaft aufweist. Von ihnen haben wir die beiden wichtigsten beschrieben als die kulturkritische Haltung und die Pflege des Schöpferischen. So ließe sich die Meinung vertreten, daß die Art der Argumentation für eine Pflege des Musischen in unserer Zeit wie wir sie bei F. Werfel gefunden haben in einer inneren Kommunikation mit dem kunsterzieherischen Gedanken stehe. Explizite Bezüge lassen sich jedoch nicht nachweisen, und es empfiehlt sich daher, sich auf die allgemeine Feststellung zu beschränken, daß Werfels Gedanken zum Musischen Züge innerer Verwandtschaft zu Bewegungen unseres Jahrhunderts tragen, die leidenschaftlich kulturkritisch eingestellt sind und die Bewahrung der schöpferisch gestaltenden und der gemüthhaften Kräfte im Menschen erstreben. Hier wäre dann auch die Kunsterziehungsbewegung zu nennen.

Es ist auch möglich, Jugendbewegung, Kunsterziehung und musische Bildung als Wellen e i n e r durchgehenden Bewegung zu verstehen, wobei es am nächsten liegt, auch die musische Erziehung als Ausprägung der von H. N o h l beschriebenen "Deutschen Bewegung" aufzufassen.

Nohl selbst hat die Kunsterziehungsbewegung, die Jugendbewegung und die aus diesen beiden Quellen schöpfende Laienspielbewegung als Teilbestrebungen innerhalb der neuen Welle der Deutschen Bewegung in unserem Jahrhundert beschrieben.¹⁾ Wenn er dabei das eigentliche Bestreben dieser Bewegung deutet als entschiedene Wendung gegen Aufklärung und bloße Wissenskultur, gegen die Vorherrschaft des Nutzens und der Leistung als Gesichtspunkten menschlichen Wirkens, gegen die "Trennung aller Einheiten des Lebens"²⁾, aber für die Wiederherstellung der Bindungen des Menschen zum Mitmenschen, zur Natur und zu Gott, schließlich als das Bestreben, die toten Formen unserer Kultur wieder zu verlebendigen und von innen her neu zu gestalten, so läßt sich auch das Anliegen der musischen Erziehung in diesem Sinnzusammenhang sehen.--

Nach dem zweiten Weltkrieg erreicht der Begriff der musischen Erziehung eine zweite Stufe der Entfaltung (zugleich der Ausweitung, Differenzierung und Abwandlung), die fast ausschließlich durch die Verschmelzung mit kunsterzieherischen Bestrebungen bestimmt ist. Für dieses zweite Stadium der Entwicklung des Gedankens einer musischen Erziehung in unserem Jahrhundert ist deshalb die Kunsterziehungsbewegung die wichtigste historische Voraussetzung.

Der direkte Bezug zwischen der reifen Gestalt der Kunsterziehung und der musischen Erziehung auf der zweiten Stufe der Entfaltung ihres Gedankens äußert sich sowohl in der Übernahme kunsterzieherischer Techniken, Methoden und Anschauungen in der Form der u n v e r - ä n d e r t e n A n g l i e d e r u n g als auch in der V e r s c h m e l z u n g mit kunsterzieherischen Ideen, wobei sowohl diese als auch das ursprüngliche musische Anliegen modifiziert werden (Vorgänge der Addition und Integration).

1) H. Nohl, Die Stellung des Jugendspiels im Rahmen der gegenwärtigen allgemeinen Kulturbewegung, in Pallat-Lebede, Jugend und Bühne, Breslau 1925²

2) Ebenda S. 197

Um zu zeigen, in welchem Maße gerade die reife Gestalt der Kunsterziehung Voraussetzung für diese Vorgänge war, ziehen wir eine späte Quelle zu Rate. An ihr läßt sich zeigen, daß und wie der Entwicklungsgang des kunsterzieherischen Gedankens schließlich ein Stadium erreichte, in dem eine Reihe der unterscheidenden Züge abgestoßen oder gemildert, die verwandten Züge aber stärker betont wurden. L. P a l l a t , ein berufener Kenner der Kunsterziehungsbewegung, gibt in seinem Artikel "Kunsterziehung" in dem von ihm und H. Nohl herausgegebenen Handbuch der Pädagogik¹⁾ eine mustergültige Beschreibung des kunsterzieherischen Gedankens in seiner späten, entwickelten Form. An A. Lichtwarks vorausschauende Forderungen anknüpfend heißt es bei Pallat: "Erziehung, die formen will, muß sich auf den ganzen Menschen richten. Sie darf das Gegenständliche nicht geringer werten als das Begriffliche, die Sinne nicht geringer als den Intellekt und das Gefühl nicht geringer als den Verstand; sie muß, positiv ausgedrückt, stets die Einheit des körperlichen, geistigen und sittlichen Menschen vor Augen haben. Ihr Erfolg aber wird wesentlich davon abhängen, ob es ihr gelingt, den heranwachsenden Menschen in seiner Arbeit an geistigen und konkreten Stoffen und nicht zum wenigsten in der Arbeit an sich selbst zu Leistungen zu bringen, in denen er Sinn und Wert der Form, des gestalteten Ausdrucks bewußt erlebt."²⁾ In diesen Worten zeigt sich die Überwindung eines nur ästhetischen Standpunktes zugunsten einer allseitigen Menschenbildung, die allerdings einzelnen weitblickenden Führern der Kunsterziehungsbewegung als Ziel schon recht früh vorschwebte.³⁾ Die Kunsterziehung erhält dabei die Rolle des Er-gänzenden im besten und tiefsten Sinne des Wortes.

In der hier geschilderten Grundhaltung liegt wiederum ein Gedanke, der Kunsterziehung und musische Bildung

1) L. Pallat, Kunsterziehung, in: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik Bd. III, Langensalza 1930

2) Ebenda S. 416

3) Vgl. besonders H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig 1903, S. 1

miteinander verbindet. Mag bei jener das bildnerische Tun, bei dieser das musikalische lange Zeit im Vordergrund gestanden haben, so wollten doch beide der einseitigen intellektuellen Beanspruchung des jungen Menschen in der Schule ein Ende machen - nicht durch Ästhetizismus und "Vermusung", sondern durch den Hinweis auf einen notwendigen integrativen Kern a l l e s erzieherischen Tuns. So sind Anliegen wie die Förderung des natürlichen Ausdrucksvermögens, die Einsicht in den Wert des Selbertuns, des produktiven Schaffens, die Pflege des Könnens neben der des Wissens unter der Berücksichtigung der kindlichen Entwicklungsstufen zwar nicht auf Kunsterziehung und musische Bildung beschränkt geblieben, aber beide haben sich in dieser Hinsicht zu beständigen Mahnern entwickelt.

Es ist bezeichnend, daß bei Pallat der hohe Anspruch, der eigentlich mit dem Wort "Kunsterziehung" ausgesprochen wird, nicht mehr aufrecht erhalten werden kann: "Über dem geformten Ausdruck aber steht in einer für die Mehrzahl der Schüler durch eigene Arbeit unerreichbaren Höhe die Kunst. Zu ihr kann man hinzuführen suchen, aber nicht erziehen - und darum ist 'Kunsterziehung', weil zu anspruchsvoll für eine im Grunde bescheidene Sache, kein gut geformter Ausdruck."¹⁾

Dieselbe Bescheidenheit zeigt sich schließlich auch in den Worten, mit denen Pallat den Kunsterzieher beschreibt, von dem ja die frühe Kunsterziehungsbewegung eine wahre Künstlernatur verlangte, d.h. er sollte nicht nur Kunst erleben, sondern möglichst auch schaffen können. Dagegen beschreibt Pallat recht anschaulich nicht einen Künstler, sondern - einen musischen Menschen: "Das Kind muß spüren, daß der Mensch, der vor ihm steht, ganz von Kunst durchseelt ist, daß es in ihm malt, formt, singt, klingt oder dichtet, daß ihm der Ausdruck von Empfindungen und Gesichtern in Bild, Wort oder Ton Lebensbedürfnis ist!...."Auf die produktive Grundkraft kommt

es an; die aber muß auch beim Kinde vorhanden sein oder geweckt werden, damit es für Kunst empfänglich werde. Darum vor allem muß der Kunsterzieher ein im Gestalten lebender Mensch sein. Daß dieses Gestalten sich nicht unbedingt in künstlerischem Schaffen, im Malen von Bildern, im Dichten von Dramen oder im Komponieren von Musikstücken zu äußern braucht, ist selbstverständlich."¹⁾

Die Klärung der Gedanken innerhalb der Kunsterziehungsbewegung geschah nicht nur aus ihr selbst, sondern sie empfing dazu wichtige Anregungen von außen. Für unseren Zusammenhang ist es sehr bedeutsam, daß Pallat den Einfluß erkennt und beschreibt, der in diesem Sinne von der Jugendbewegung ausging. Gerade die besondere Rolle, die die Kunst im Leben der Jugendbewegung gespielt^{habe}, sei dabei von großem Einfluß gewesen. Die Kunst, so schreibt Pallat, sei der Jugend weder Führerin noch Mittel zum Zweck gewesen, am allerwenigsten die in Museen, Theatern, Konzertsälen oder Büchern konservierte. "Kunst gab es für sie nur in ihrem eigenen Leben und Schaffen. Sie war unmittelbarer Ausdruck ihres innigen Verhältnisses zu Natur und naturhaftem Volksleben, ihres Körpergefühls und ihres Gemeinschaftslebens. Man täte darum besser, diese Lebensäußerungen überhaupt nicht unter den Begriff Kunst zu bringen; wenigstens läge das im Sinne der Jugend selbst. Aber gerade weil es nicht Kunst sein wollte, war das, was diese jungen Menschen im gemeinschaftlichen Wandern und Singen, im Tanzen und Spielen erlebten, der beste Nährboden für echte Kunst."²⁾ --

Zusammenfassung: Der kunsterzieherische Gedanke in seiner späten, geklärten Form zeigt eine weitgehende Übereinstimmung mit dem Anliegen der musischen Erziehung. Der hohe Anspruch einer "Kunst"erziehung wird wesentlich gemildert. Man besinnt sich auf die produktiven Gestaltungskräfte des Menschen und kehrt zurück zu einem Ideal

1) L.Pallat, a.a.O. S. 419

2) L.Pallat, a.a.O. S. 413 f

allseitiger Menschenbildung, in dem das Künstlerische - besser: das Prinzip der Ausdrucksgestaltung - eine ergänzende, integrierende Rolle spielt. Gerade mit einer solchen Erziehung glaubt man der Kunst am besten den Boden bereiten zu können. Es wird nicht mehr vom Kunsterzieher verlangt, daß er ausübender Künstler sei; der ideale Kunsterzieher erscheint vielmehr als ein im wahren Sinne des Wortes "musischer" Mensch. Der Einfluß der Jugendbewegung wird gesehen und positiv bewertet. Nicht zufällig fällt der beschriebene Wandel, der die Voraussetzung der Verbindung von Kunsterziehung und musischer Bildung darstellt, in jene Zeit, da Leibesübungen, Musik, Tanz und Laienspiel in der Kunsterziehungsbewegung einen festen Platz einnehmen.

II. Teil

Die musische Erziehung in der Gegenwart

Vorbemerkung:

Der zweite Teil dieser Arbeit erstrebt die Beschreibung der gegenwärtigen Gestalt musischer Erziehung in den Grundzügen, die Darstellung der Kritik an ihr und eine sozialpsychologische bzw. soziologische Betrachtung ihrer Möglichkeiten.

Eine gewisse Schwierigkeit für die folgenden Darlegungen besteht darin, daß die musische Erziehung heute keine einheitliche und geschlossene pädagogische Strömung bildet, sondern von einer Vielzahl in Teilfragen auseinandergehender Meinungen erfüllt ist. Ein Teil dieser Meinungsverschiedenheiten ist für unsere Darstellung zwar bedeutungslos, da er sich auf praktisch-methodische Fragen bezieht, die hier nicht behandelt werden. Es bestehen jedoch auch unterschiedliche Meinungen über grundsätzliche Fragen, z.B. über den Bereich der musischen Erziehung und über ihre sozialpädagogische Bedeutung. Daraus ergeben sich bestimmte historische Bezüge für einen Teil der Meinungen und Haltungen, die für den anderen irrelevant sind. Zwar liegt der Akzent dieser Darlegungen auf dem Gemeinsamen, alle Meinungen Verbindenden, doch können in wichtigen Fragen divergierende Ansichten nicht unterschlagen werden, so daß an betreffender Stelle ein Hinweis auf die nur teilweise Gültigkeit der Interpretation nötig wird.

Wir verlassen in diesem Teil die rein historische Sicht, wodurch die Möglichkeit einer immanenten Kritik gegeben ist. Dies bedeutet jedoch nicht den völligen Verzicht auf die historische Perspektive.

Vorangestellt soll den folgenden Erörterungen derjenige Grundsatz werden, in dem eine allgemeine Einigkeit zu herrschen scheint: Die musische Erziehung ist kein Sonderfach, sondern ein Prinzip. Sie erschöpft sich nicht in den sogenannten musischen Fächern: Musik, Zeichnen, rhythmische Erziehung und Spracherziehung, wenngleich sie hier ihre Hauptwirkung entfaltet. In der musischen Erziehung geht es um die Erhaltung der bildenden Kraft der Schule überhaupt.

1. Die zeit- und kulturkritische Haltung der musischen Erziehung; musische Erziehung als Antithese

Die musische Erziehung hat reaktiven Charakter, d.h. sie wurde hervorgetrieben von bestimmten Verhältnissen unserer Tage in Schule und Leben. Die Beschreibung dieser Verhältnisse und der Art, in der die musische Erziehung zu ihnen Stellung nimmt und sich selbst als Gegenwirkung empfindet und begreift, trägt zur Klärung des Anliegens musischer Erziehung Wesentliches bei.

Mit dem Beginn dieses Jahrhunderts setzte eine umfassende Reaktion gegen die alte Buchschule ein. Kunsterziehungsbewegung, Jugendbewegung, Pädagogik "vom Kinde aus", Arbeitsschule und Landerziehungsheime wendeten sich in ihrem pädagogischen Bemühen gegen einen einseitigen Lernbetrieb, gegen die "Verkopfung" der Schule und den die kindliche Individualität und ihre Entwicklung nicht berücksichtigenden Unterricht. Die musische Erziehung läßt sich als Teil dieser schulreformerischen Welle verstehen. Viele Mängel der praktischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts sind auch heute noch in unseren Schulen zu Hause: Stoffüberlastung, Prüfungsangst, Lektionismus und Vernachlässigung der emotionalen Kräfte im Kinde und Jugendlichen. Hinzu kommen heute das ungesunde Überhandnehmen des Berechtigungswesens, das den Konkurrenzkampf des Lebens bereits in die Schule trägt und die durch zahlreiche soziologische, psychologische und medizinische Erhebungen festgestellten Zivilisationsschäden vor allem im großstädtischen Lebensraum, die nach einem heilpädagogischen Ausgleich verlangen.

Gegen all diese der seelisch-geistigen Gesundheit des Kindes abträglichen Einflüsse und Erscheinungen wendet sich die musische Erziehung. Sie will Raum schaffen für Besinnung, Muße, Pflege der schöpferischen Kräfte im Kinde und Zeit zur Reife; sie besinnt sich auf ihre heilpädagogische Aufgabe in unserer Zeit.

Im folgenden soll an einer Reihe von z.T. ausführlich zitierten Beispielen die zeitkritische Haltung der musischen Erziehung beschrieben werden. Sie richtet sich vor allem gegen den I n t e l l e k t u a l i s m u s und die R a t i o n a l i s i e r u n g vieler Lebensbezüge. Es wird recht genau beschrieben, was man unter Intellektualismus versteht: "...die der Bildung so gefährliche Einseitigkeit, die überwiegende Ausbildung der rationalen Kräfte, die Bevorzugung des bloßen Wissens, dessen Stoffe unverwandelt bleiben, wie die Wackersteine des Märchens im Bauch des Wolfes; die Vernachlässigung der sittlichen und der religiösen Erziehung; der Bildung des Fühlens, das geradezu unter Verdacht gestellt wird, des Schauens und Hörens, der gestaltenden Kräfte überhaupt; die Gleichgültigkeit gegenüber dem ganzen Bereich von Höflichkeit und Sitte."¹⁾ Im gleichen Sinne äußert sich O. B a r t n i n g : " Seit hundert Jahren schwillt die Wissensmaterie, häuft sich der naturwissenschaftliche auf den geisteswissenschaftlichen Stoff. Beide ringen miteinander um den Platz im Stundenplan, um den Platz im kindlichen Gehirn. Mag es dabei zuweilen um die Geltung des Stoffes gehen, so sind doch alle Einsichtigen einig im Kampf gegen die Überlastung; einig im Bemühen, diesen Stoff nicht als Stoff, sondern als Mittel der Erziehung zu betrachten; der Erziehung zur Ganzheit des Menschen. Sie richten sich aber fast ausschließlich an den Intellekt, an das denkende Gehirn des Kindes, das heißt an die eine Hälfte. Sie suchen durch Hypertrophie des halben Menschen den ganzen Menschen zu schaffen.....Einen Virtuosen des Intellekts und des Gedächtnisses scheinen wir also für den brauchbarsten und lebensstüchtigsten Typ, das heißt für das Ideal des heutigen Menschen und also der Erziehung zu halten."²⁾

1) F. Messerschmid in: Messerschmid-Haag-Bartning, Musische Bildung, Wesen und Grenzen, Würzburg 1954, S. 33

2) O. Bartning in: Messerschmid-Haag-Bartning, a.a.O. S. 82

Die Bedrohung der Menschlichkeit durch eine technisierte, rationalisierte Arbeitswelt ist ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt für die zeitkritischen Argumentationen der musischen Erziehung. Im Gefolge einer maßlosen Überschätzung des Arbeitsideals sei die Unrast das eigentliche Signum unserer Zeit geworden¹⁾. Das Leben zerfalle in den Bereich eines weitgehend sinnentleerten Schaffens und in den Bereich der Langeweile - das notwendige Gegenstück der Unrast - , in dem dann die Zerstreuung und das amusement sich ausbreiteten. Der Mensch sei zu einer Art Spaltexistenz gelangt, in der er entweder die spärlichen Reste sinnerfüllten Daseins in eine zeitweilige Abseitigkeit rette und den übrigen Teil des Lebens der Sinnlosigkeit des rastlosen Daseinskampfes opfere oder in der er die religiöse und ethische Sinnfrage in die Abstraktion des nur theoretischen Denkens erhebe, ohne in der Lage zu sein, die Ordnung seines Lebens selbst und in eigener Verantwortung zu übernehmen.

Im Grundsätzlichen herrscht unter den Vertretern der musischen Erziehung Einigkeit, wenn es um die Diagnose der "Krankheit der Zeit" geht. Es bestehen jedoch große Unterschiede in der Form der Äußerung. Von nüchternsachlichen und ausgewogenen Formulierungen, wie sie bei F. M e s s e r s c h m i d ²⁾ zu finden sind, über bereits stark emotional gefärbte Gegenwartskritiken bis zu leidenschaftlich-polemischen, ja geradezu apokalyptischen Bildern vom "amusischen Menschen"³⁾ zeigen sich alle Abstufungen in den Argumentationen, von denen die maßlosesten nicht nur die geistvolle Polemik der Widersacher musischer Erziehung⁴⁾, sondern auch den heftigen Widerspruch selbstkritischer Vertreter aus den eigenen Reihen⁵⁾ hervorrufen.

1) Vgl. O. Haase, Musisches Leben, Hannover 1951, S. 17

2) Vgl. den Beitrag von F. Messerschmid in: Messerschmid - Haag - Bartning, a.a.O. S. 11 ff

3) Vgl. G.Götsch, Der amusische Mensch, in MB I , S. 13ff

4) Vgl. Th.W.Adorno, Dissonanzen, Göttingen 1958, S. 62 ff

5) Vgl. Th.Warner, Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin und Darmstadt 1954, bes. S. 15

Es gibt in der musischen Erziehung eine Haltung, die in der Technik grundsätzlich ihren Widerpart sieht. So bemerkt O. Haase: "...die Technik hat sich mit jenen Kräften vereinigt, die Muße als den Nährboden jeden höheren geistigen Lebens auszulaugen und zu vernichten trachten....Wenn Muße haben und Maß halten die Imponderabilien eines musischen Lebens sind, dann ist die Technik sein Widerpart."¹⁾ Diese Meinung ist der musischen Erziehung nicht allgemein eigen; die Gefahren des technischen Zeitalters werden jedoch überall gesehen.²⁾

Gegenüber der Bedrohung der Menschlichkeit durch die industrialisierte großstädtische Arbeitswelt gibt es - der beschriebenen nüchternen und der pathetischen Argumentation genau entsprechend - zwei Haltungen unter den Befürwortern einer musischen Bildung in der Gegenwart. Die eine Haltung sucht - soweit die Humanisierung des Arbeitsprozesses selbst nicht mehr oder noch nicht wieder möglich ist - schlicht und einfach Gegengewichte zu schaffen, indem sie in der Freizeit des Menschen Raum für erfüllte Muße und die Kräfte der Stille schafft. Die andere Einstellung muß als ein Versagen vor den Forderungen der technischen Existenz gelten. Sie besteht im Herausspringen aus der technischen Welt in eine selbstgenügsame musische Provinz. Nur wenigen Menschen ist es vergönnt, ohne Engagement mit der Welt zu bleiben, für die anderen bedeutet diese "Lösung" nur eine weitere Vertiefung jener Spaltexistenz, die von seiten der musischen Erziehung so heftig kritisiert wird: "Bedrohlicher noch als die Ermattung des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Wollens ist die Zerreißung ihres Zusammenhanges, zum Schaden für die unteilbare Seele."³⁾

1) O. Haase, a.a.O. S.42; Zitat im Original gesperrt.

2) Als nüchtern wägende und zu einem positiven Ausgleich drängende Stellungnahmen zu diesem Thema seien genannt: H.G.Hoof, Musische Erziehung im technischen Zeitalter, in: Zschf. Hausmusik 1955, S. 147 ff; J. Thiß und W. Twittenhoff, Technik und Muse I u. II, in: Zschf. Junge Musik, 1956, S.86 ff bzw 89 ff

3) G. Götsch, MB I S.21

Die Kritik, die die Vertreter der musischen Erziehung an der Schule und den Formen des Unterrichtes üben, ist keineswegs neu. Bereits P. de Lagarde¹⁾ und F. Nietzsche²⁾ hatten gegen die zunehmende Spezialisierung und Rationalisierung, gegen die Fülle des Stoffes, die bloße Belehrung und die rein historische Einstellung unter Vernachlässigung des Tuns, gegen das Primat des Wissens vor dem rechten Handeln heftig Stellung bezogen. Wenn in diesem Zusammenhang von der Theorie der musischen Erziehung nichts Neues vorgebracht wird, so darf das nicht dazu verleiten, ihre Warnungen unbeachtet zu lassen. Wiewohl man in ihnen den Rückgriff auf wissenschaftlich fundierte Untersuchungen vermißt, sind sie doch mehr als ein bloß zufälliger Ausdruck der Stimmung der Zeit. Sie erkennen und beschreiben wirkliche Gefahren.

Ph. Lersch hat in seinem Vortrag "Kunsterziehung als Aufgabe unserer Zeit" auf der ersten süddeutschen Tagung des Bundes Deutscher Kunsterzieher in München (1952) eine Zusammenschau der einzelnen zeitkritischen Argumente versucht, die nicht nur von seiten der musischen Erziehung, sondern allgemein vorgebracht werden, sobald eine Gegenwartsdiagnose gestellt wird. Lersch fußt in seinen Darstellungen auf seiner eigenen zeitkritischen Studie "Der Mensch in der Gegenwart"³⁾. Er führt aus: Die allgemeine Signatur der Welteinstellung und Lebenshaltung des modernen Menschen sei der Rationalismus. "Rationalismus ist jene Bewußtseinshaltung, in der der Verstand mit seiner scharfen Begrifflichkeit und seiner analytischen Zerlegung des Seins und Geschehens zum alleingültigen Organ der Orientierung in der Welt und im Leben erhoben wird."⁴⁾ Die Rationalisierung in Technik und Wirt-

1) Vgl. P. de Lagarde, Deutsche Schriften, Göttingen 1920 (5. Aufl.), bes. S. 183 ff und 287 ff

2) Vgl. F. Nietzsche, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben; und Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, (II. Band der Krönerschen Gesamtausgabe) Hamburg 1955 Stuttgart

3) Ph. Lersch, Der Mensch in der Gegenwart, München 1955

4) Ph. Lersch, Kunsterziehung als Aufgabe unserer Zeit, in: Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung, Ratingen 1953, S. 8

schaft sei nicht durch einen Willkürakt des Menschen hervorgerufen, sondern einer inneren Notwendigkeit entsprungen und biete außerordentliche Vorteile für die Gestaltung des äußeren Lebens. Ihre Gefahr bestehe jedoch im ausschließlichen Zweckdenken. "Die Welt wird gesehen als Umkreis von Dingen, mit denen wir etwas machen, die wir benützen, ausnützen und verwerten können."¹⁾ Dabei werde der Blick abgewendet von der in einen Zweckzusammenhang nicht einzuordnenden sinnlichen Fülle der Welt. Dies bedeute Entseelung und Entzauberung der Welt. "Wo in der Welt nur Zwecke, Dienlichkeiten und Brauchbarkeiten, Mittel und Werkzeuge gesehen werden, da ist der Blick blind geworden für das Geheimnis und Wunder, das in jeder Erscheinung enthalten ist..... Und so wird das, was wir, von außen gesehen, als Ver zweckung der Welt im Zuge der Rationalisierung bezeichnen, von innen, vom Menschen her gesehen zu einer Verarmung an Bildern, einem Prozeß von ...tiefgreifender Bedeutung."²⁾ Neben der Verzweckung der Welt und der Verarmung an Bildern als Folgen der Rationalisierung hebt Lersch als weiteren Zug unserer Zeit "eine eigenartige Flüchtigkeit und Diskontinuität des Erlebens"³⁾ heraus. Gemeint ist, daß der Mensch durch das gesteigerte Lebenstempo außerstande sei, "die Welt in die Tiefe der Innerlichkeit hineinzunehmen und sie aus dieser Tiefe zu erleben."⁴⁾ "Die Geschwindigkeit, die uns die Technik ermöglicht, und die Eile, zu der uns die Fülle des Erlebbaren heute verführt, gehen weit hinaus über das natürliche Tempo eines Lebens, in dem die aufgenommenen Eindrücke sich nach innen vertiefen und in der Innerlichkeit wachsen und reifen können. So hat sich im modernen Menschen ein impressionistischer, flachatmiger Stil des Erlebens entwickelt, der auf raschen Wechsel der Eindrücke eingestellt ist."⁵⁾ Dieser apho-

1) Ph. Lersch, a. a. O. S. 9

2) Ebenda; vgl. auch: R. Bamberger, Das Kind vor der Bilderflut des Alltags, in: Das Kind in unserer Zeit, Stuttgart 1958

3) Ph. Lersch, a. a. O. S. 11

4) Ph. Lersch, a. a. O. S. 12

5) Ebenda

ristische Erlebensstil gehe Hand in Hand mit einem Gefühl der Flüchtigkeit des menschlichen Daseins, das sich in einer latenten verdrängten Angst zeige. "Ich glaube, wir dürfen sagen, der moderne Mensch hat das Gefühl für Dauer, für alles Überzeitliche in bedenklichem Maße verloren und überläßt sich deshalb mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit dem rollenden Rad der Vergänglichkeit und Zeitlichkeit."¹⁾ Als weiteren Zug unserer Zeit beschreibt Lersch den Verlust der Einheit und Ganzheit der Fülle menschlichen Seins, des lebendigen Zusammenspiels aller menschlichen Kräfte. Darin sieht er eine notwendige Folge der Arbeitsteilung und Spezialisierung.

Verzweckung der Welt, Verarmung an inneren Bildern, Diskontinuität des Erlebens, Verlust der ursprünglichen Einheit menschlichen Schaffens und Denkens - diese aus dem Bild der Zeit von Lersch herausgehobenen Züge deuten hin auf eine innere Verwandtschaft der Diagnose der Zeit bei Lersch mit den Gedanken F. Werfels über "Realismus und Innerlichkeit", die wir als eine geschichtliche Quelle des Gedankens der musischen Erziehung bereits beschrieben haben.²⁾ --

Mit ihrer zeit- und bildungskritischen Haltung ist die musische Erziehung eine typische Erscheinung des 20. Jahrhunderts. Sie reiht sich ein in eine Fülle der Bestrebungen zur Erhellung der Grundzüge unseres Zeitalters mit denen sie, wo nicht in offener und direkter, so doch vielfach in heimlicher Kommunikation steht. Um zu zeigen, wie wenig die Theorie der musischen Erziehung in ihrer zeitkritischen Haltung eine isolierte Erscheinung ist, soll im folgenden eine notwendig schmale und nicht erschöpfende, aber dennoch aufschlußreiche Auswahl unter zwar nicht gleichlautenden, aber doch verwandten Äußerungen getroffen werden.

1) Ph. Lersch, a.a.O. S. 13

2) Vgl. oben S. 10 ff

Wie E. Spranger fragt die Theorie der musischen Erziehung nach der Notwendigkeit und Möglichkeit einer Kulturpathologie.¹⁾ Was Spranger und R. Guardini vom "stilleren Leben" zu sagen haben,²⁾ kann nur ungeteilte Zustimmung von seiten der Vertreter des Musischen erfahren. In J. Piepers Gedanken über das verderbliche Richtbild des Arbeiters und über das Wesen der Muße³⁾ spürt man eine verwandte Sinnesart. In A. Webers Beschreibung des Funktionarismus und des "vierten Menschen"⁴⁾ und in den besonnenen Darlegungen H. Freyers zu den Trends des gegenwärtigen Zeitalters⁵⁾ könnte die Theorie der musischen Erziehung manche Äußerung finden, die ihr Urteil stützt. Das gilt auch für K. Jaspers' Reflexion über die geistige Situation der Zeit und die in ihr auftretende Spannung zwischen technischer Massenordnung und menschlicher Daseinswelt.⁶⁾ Geradezu wünschen möchte man den Befürwortern einer musischen Erziehung die eingehende Auseinandersetzung mit einigen sozialpsychologischen bzw. soziologischen Arbeiten H. Schelskys⁷⁾, A. Gehlens⁸⁾, W. Hellpachs⁹⁾ und E. Pfeils¹⁰⁾ über die gegenwärtige industrielle Gesellschaft und ihren Einfluß auf Individuum, Familie und Schule.¹¹⁾

1) E. Spranger, Kulturpathologie?, Tübingen 1947

2) E. Spranger u. R. Guardini; Vom stilleren Leben, Würzburg 1956

3) A. Weber, Kulturgeschichte als Kultursoziologie, München 1951², bes. Kapitel 8

4) J. Pieper, Muße und Kult, München 1955

5) H. Freyer, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1956

6) K. Jaspers, Die geistige Situation der Zeit (1931), Berlin 1949

7) H. Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957; und H. Schelsky, Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1954

8) A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957

9) W. Hellpach, Mensch und Volk der Großstadt, Stuttgart 1952

10) E. Pfeil, Großstadtforschung, Bremen-Horn 1950

11) Vgl. auch S. 141ff dieser Arbeit

Bei der Allgemeinheit kulturkritischer Äußerungen in diesem und im vergangenen Jahrhundert scheint es fast sinnlos, die Fülle der geschichtlichen Bezüge aufdecken zu wollen. Aber nicht jede Form der Kulturkritik von Rousseau bis Spengler deutet auf Verwandtschaft mit den Gedanken der musischen Erziehung. Von einer tiefgreifenden inneren Übereinstimmung kann nur dann die Rede sein, wenn die Zeit- und Bildungskritik getragen ist von dem Bewußtsein der Notwendigkeit einer ästhetischen Kultur für die Erziehung und Bildung. Dies ist der Fall in S c h i l l e r s Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen. Neuerdings beginnt man in der musischen Erziehung, auf ihn zurückzugreifen und seine Ausführungen als wegweisend zu betrachten.¹⁾ Die teilweise verblüffenden Übereinstimmungen erscheinen umso erstaunlicher, als zu Schillers Zeit weder die industrielle Entwicklung noch die Reflexion über ihre Wirkung auf den Menschen aus den allerersten Anfängen herausgewachsen waren. Man befand sich jedoch seit der Epoche des "Sturm und Drang" in einer deutlichen Opposition gegenüber der Verstandeskultur der Aufklärung. So heißt es bei Schiller: "Die Aufklärung des Verstandes, deren sich die verfeinerten Stände nicht ganz mit Unrecht rühmen, zeigt im ganzen so wenig einen veredelnden Einfluß auf die Gesinnungen, daß sie vielmehr die Verderbnis durch Maximen befestigt! "Die Kultur, weit entfernt, uns in Freiheit zu setzen, entwickelt mit jeder Kraft, die sie in uns ausbildet, nur ein neues Bedürfnis; die Bande des Physische^r schnüren sich immer beängstigender zu, so daß die Furcht, zu verlieren, selbst den feurigen Trieb nach Verbesserung erstickt und die Maxime des leidenden Gehorsams für die höchste Weisheit des Lebens gilt. So sieht man den Geist der Zeit zwischen Verkehrtheit und Rohigkeit, zwischen Unnatur und bloßer Natur, zwi-

1) Vgl. O. Haase, Das Musische und die politische Erziehung, in: Pädagogische Blätter, Jg. 1953, S. 6 ff, Heft 1/2

schen Superstition und moralischem Unglauben schwanken, und es ist bloß das Gleichgewicht des Schlimmen, was ihm zuweilen noch Grenzen setzt."¹⁾ Sowenig der wachsende Rationalismus zu einer Veredelung der Gesinnung zu führen vermag, sowenig die Entwicklung der Kultur den Menschen in Freiheit setzt, sowenig ist auch der Mensch nach Schillers Meinung in der Lage, seine ursprüngliche Totalität zu bewahren und aus der Einheit a l l e r seiner Kräfte zu leben. "Bei uns, möchte man fast versucht werden zu behaupten, äußern sich die Gemütskräfte auch in der Erfahrung so getrennt, wie der Psychologe sie in der Vorstellung scheidet, und wir sehen nicht bloß einzelne Subjekte, sondern ganze Klassen von Menschen nur einen Teil ihrer Anlagen entfalten, während daß die übrigen, wie bei verkrüppelten Gewächsen, kaum mit matter Spur angedeutet sind."²⁾

2) Musische Erziehung als Lebenshilfe

Ein wesentlicher Teil der Bemühungen musischer Erziehung kann verstanden werden als Reaktion, Gegenwirkung auf die in der Diagnose der Zeit festgestellten Schäden und Krankheitserscheinungen. Gegen Unrast und Hetze setzt die musische Erziehung das Bemühen um erfüllte Muße, gegen das reine Zweckdenken das "zwecklose" Spiel, gegen die Oberflächlichkeit, den impressionistischen Lebensstil das Erlebnis und gegen den Rationalismus, der den Menschen auf bloße Funktionen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Prozeß festzulegen droht, die Pflege der Gemütskräfte, des schöpferischen Gestaltens und den Rückgang auf das "Elementare". Schließlich glaubt die musische Erziehung, in der Pflege einer Gesittung des Alltags ein Gegengewicht schaffen zu können gegen den Zerfall wahrer mitmenschlicher Beziehungen in der Massengesellschaft. In diesen Bemühungen versteht sich die musische Bildung als Lebenshilfe.

¹⁾ F. Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, V. Brief, SA S. 16

²⁾ F. Schiller, a. a. O. VI. Brief, SA S. 17f;
Zitate nach der Säkularausgabe seiner sämtlichen Werke, Stuttgart u. Berlin (=SA)

Die Pflege der M u ß e gehört zu den wichtigsten Anliegen musischer Erziehung. "Nur wo Muße waltet, nähern sich die Musen. Wie nötig ist ~~dies~~ Einsicht gerade uns Heutigen, die wir so gerne erzwingen wollen, was von selbst geschehen muß.....Das Gleichgewicht von Tun und Lassen, die Gelassenheit ist musisch. Besser als entleertes Treiben ist erfüllte Ruhe.." ¹⁾

Muße bedeutet die Möglichkeit zur Begegnung mit sich und der Welt. Muße ist ihrem Wesen nach immer erfüllte Zeit. Stille, Besinnlichkeit, Warten und Schweigen - die Elemente des Kontemplativen - heben den Menschen über das Bestimmtheit durch Sorgen und Nöte des Alltags hinaus und lösen ihn aus der Egozentrizität seines Denkens und Tuns zu einer freien Betrachtung der Welt. Das in der betrachtenden Mußehaltung Begegnende vermag erst sprechende Wirklichkeit zu werden. Schiller sagte es in seiner Sprache: "Die Betrachtung (Reflexion) ist das erste liberale Verhältnis des Menschen zu dem Weltall, das ihn umgibt. Wenn die Begierde ihren Gegenstand unmittelbar ergreift, so rückt die Betrachtung den ihrigen in die Ferne und macht ihn eben dadurch zu ihrem wahren und unverlierbaren Eigentum, daß sie ihn vor der Leidenschaft flüchtet." ²⁾

Die Muße ist im Bereich der musischen Erziehung nicht etwa beschränkt auf die Befreiung der Gemüts- und Erlebniskräfte; sie ist überhaupt nicht nur Lösung, sondern umfaßt die gesammelte d e n k e n d e Betrachtung, die Reflexion im Sinne Schillers mit. Immer aber ist Muße eine Grundvoraussetzung schöpferischen Tuns, mag sich dieses nun im stillen Denken oder im Schaffen von Werken vollziehen. Muße haben heißt dann, wie es K. Heymann treffend formuliert, "dem Nichts einer leeren Zeit gegenüber schöpferisch werden zu können." ³⁾

1) G. Götsch, MB III S.24

2) F. Schiller, a.a.O. XXV. Brief, SA S.99

3) K. Heymann, Kind und Kunst, Basel 1951, S. 19

Reichtum und Tiefe der Muße entsprechen dem jeweiligen Entwicklungsstand und der Bildungsreife des Menschen, doch zeigt auch schon das Kind - worauf besonders F.R ö m e r¹⁾ aufmerksam macht - eine ihm eigentümliche Mußehaltung, als deren Kennzeichen zu nennen sind:

- (1.) die völlig gesammelte Hingebung, Selbstvergessenheit z.B. im Spiel,
- (2.) inniger Kontakt , ja Übereinstimmung von Innen- und Außenwelt,
- (3.) die Grundstimmung der Gelöstheit und Heiterkeit in der Hingabe und Selbstverlorenheit des Spiels bei fehlender Ziel- und Zweckbestimmtheit rein rationaler Art.^{1a)}

Die gesammelte Hingabe in Muße ist für die Kunstbetrachtung, wie sie die musische Erziehung im sinnvollen Rahmen der gegebenen Möglichkeiten erstrebt, wichtigste Voraussetzung. L.P r a e h a u s e r schreibt über das Erfassen des Kunstwerkes: "Was aus der Tiefe hervorgegangen ist, kann nur durch Vertiefung wieder erfaßt werden. Und immer ruht in solchem Werk ein Eigenleben, das sich uns nur erschließt, wenn in uns - Stille ist."²⁾

Die Auffassung der musischen Erziehung von der Bedeutung der Muße zeigt sich am klarsten in F.Römers Worten: "Die Muße ist ... der Nährboden jeden höheren Gefühls-, Gemüts- und Geisteslebens. Sie schafft die Voraussetzungen der Entbindung der inneren nach Ausdruck drängenden Kräfte und bewirkt die Bereitschaft der gelösten und sich öffnenden Seele zur Aufnahme und zum Erleben alles Schönen in Natur und Kunst."³⁾

Ist die Betonung der Muße seitens der musischen Erziehung eine deutliche Antwort auf die Unruhe, Rast-

1) und 1a) Vgl. F.Römer; Zur musischen Bildung, in:

B.Bergmann (Hrsg.), Volksschule heute, Ratingen 1956

2) L.Praehauser, Erfassen und Gestalten, Salzburg 1950, S.493

3) F.Römer, a.a.O. S.549

losigkeit und Oberflächlichkeit des modernen Lebens (einschließlich des Schullebens), so bedeutet die Pflege des Spiels nicht etwa nur eine Konzession an den Grundsatz eines kindgemäßen Unterrichtes, sie muß vielmehr verstanden werden als eine Antwort der musischen Erziehung auf die Herrschaft des Zweckdenkens. Für die musische Erziehung sind folgende Kennzeichen des Spiels besonders bedeutsam:

- (1.) Das Moment der Freiheit; man spielt um des Spielens willen, das Spiel hat außer sich selbst keinen "Zweck".¹⁾
- (2.) Das Moment der frei gewählten mitmenschlichen Gebundenheit; im Spiel vermögen sich die sozialen Tugenden der Ein- und Unterordnung, der Fairness, Kameradschaft und Opferwilligkeit zu entfalten.
- (3.) Das Moment der sittlichen Autonomie im sozialen Regelspiel; man gibt sich die Regeln entweder selbst oder ordnet sich ihnen aus freier Entscheidung unter.²⁾

Im pädagogischen Denken der Gegenwart scheint sich die Erkenntnis der Wichtigkeit des Spiels in der Erziehung allgemein durchgesetzt zu haben. Vom kindlichen Tanzspiel bis zu szenischen Gestaltungen und dem gemeinsamen Musizieren findet sich im Schulleben eine Fülle möglicher Spiel-Arten, durch die nicht nur altersgemäße, sondern auch für die Erziehung besonders fruchtbare Spiele bewußt gepflegt werden können. Möglichkeiten und Grenzen des Spiels in der Erziehung sind oft untersucht und dargestellt worden.³⁾ Die musische Erziehung mißt dem Spiel besondere Bedeutung bei. Sie pflegt es nicht als methodisches Hilfsmittel (etwa als Lernspiel, um zu einem spielenden Lernen zu gelangen), sondern in seinen reinen Formen, die aus sich selbst pädagogisch fruchtbar werden und deren

1) Vgl. J. Huizinga, Homo ludens, Hamburg 1956, bes. S.14 f

2) J. Piaget hat gezeigt, daß das soziale Regelspiel von großer Bedeutung für die Entwicklung der kindlichen Sittlichkeit ist. Vgl. J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, dtsh. Zürich 1954

3) Ich verweise auf H. Scheuerl, Das Spiel, Weinheim 1954. Das Buch enthält alles notwendige Material zur Beantwortung der Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Spiels.

Sinn es nicht ist, Mühen zu ersparen.

Neben oder gar vor Schiller¹⁾ hat vor allem F.F r ö b e l in diesem Punkte das Denken der musischen Erziehung beeinflußt. In seiner "Menschenerziehung" heißt es, die Spiele seien die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn der ganze Mensch entwickle und zeige sich in ihnen in seinen feinsten Anlagen. "Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbstSpiel ist das reinste geistige Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe, und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens....;es gebietet darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremden- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch."²⁾

Auf Fröbel fußte auch die frühe Kunsterziehungsbewegung. K.L a n g e setzte sich eingehend mit seinen Lehren und den Spielgaben auseinander.³⁾ Durch Fröbel lernte man die Bedeutung des Spiels kennen und schätzte es schließlich als Ursprung jeder Kunst.⁴⁾ Die Kunsterziehungsbewegung dürfte diesen Gedanken wiederum an die musische Erziehung weitergegeben haben. Wenn Lange erklärte: "Was für den Erwachsenen die Kunst, ist für das Kind das Spiel"⁵⁾, so entspricht das ganz den Ansichten Th. W a r n e r s,⁶⁾ um nur einen Vertreter (und gleichzeitig Kritiker) der musischen Erziehung zu nennen. Warner baut sogar von dieser Einsicht her einen Teil seiner Kritik an der musischen Erziehung auf.⁷⁾

1) Vgl. F.Schiller, a.a.O. XV.Brief

2) F.Fröbel, Die Menschenerziehung (Keilhau 1826), zitiert nach der Ausgabe von E.Hoffmann(1951), S.36

3) Vgl.K.Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893, S.54 ff

4) Vgl.K.Lange, a.a.O. S.24

5) K.Lange, a.a.O. S.24

Auch das Bemühen der musischen Erziehung um eine neue menschliche G e s i t t u n g ist erwachsen aus ihrer antithetischen Haltung und als eine Art Lebenshilfe gedacht. O. Haase bemerkt im Vorwort seines Buches "Musisches Leben"¹⁾, er sei gewiß, daß eine künftige Phänomenologie des Musischen klarstellen werde, daß die Bemühungen der musischen Erziehung letztlich auf den Kern des Lebens zielten, auf menschliche Gesittung, auf humanitas. Was Gesittung sei, lasse sich weniger logisch als existentiell erweisen. Sie sei immer da auf Erden zu Hause, wo Menschen ein lebenswertes Leben führten. Dazu wiederum müßten wertvolle Lebensordnungen gestiftet und als verbindlich anerkannt sein. Der musischen Erziehung, so führt Haase später aus, gehe es nicht um eine Vermusung der Fächer, sondern um eine innere Rhythmisierung des Schullebens. Sie sei durch einen natürlichen Unterricht zu erreichen. Die Schule, die dem Raum gewähre, solle Schule der Gesittung heißen. "In einer solchen Schule werden dann allerdings von selbst das Singen und das Zeichnen, die Bewegung und die Sprache aus dem Hintergrund in die Mitte rücken, nicht um zu herrschen, sondern um zu dienen, nicht um Stunden zu gewinnen, sondern um das Leben musischer, d.h. lebenswerter zu machen." ²⁾ Diese Argumentation ist für die musische Erziehung sehr bezeichnend. Nie gehen ihre Befürworter aus von einem philosophischen System der Ethik. Das Problem wird nicht logisch, sondern "existentiell" angegangen, man sieht es in einem engen Zusammenhang mit der inneren Rhythmisierung des Schullebens. Man denkt Sittlichkeit und Gesittung immer zusammen mit guten Gewohnheiten und Bräuchen (Sitten).

Zur vorhergehenden Seite:

6) Vgl. Th. Warner, Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin u. Darmstadt 1954, S. 11

7) Vgl. S. 136 dieser Arbeit

1) O. Haase, Musisches Leben, Hannover 1951

2) O. Haase, a.a.O. S. 61

Damit unterscheidet sich die musische Erziehung nicht in ihren Zielen aber in ihren Wegen von der Kunsterziehungsbewegung. Auch in dieser hatte man den Zusammenhang mit der Erziehung zur Sittlichkeit betont. So bemerkte Lichtwark: "Die Forderung nach einer künstlerischen Erziehung tritt nicht als eine vereinzelte Erscheinung auf, sie ist von der ersten Stunde untrennbar verbunden mit dem gleichzeitig - etwa um die Mitte der achtziger Jahre - deutlicher formulierten Ruf nach einer sittlichen Erneuerung unseres Lebens. Die beiden Gebiete sind nicht zu trennen."¹⁾ Man sah jedoch das Sittliche entweder als eine Frucht der rechten Betrachtung des Kunstwerks, von der man glaubte, sie wecke Wohlgefallen an allem Guten und Edlen und ziehe somit auch eine ethische Wirkung nach sich, oder man suchte die Verwirklichung des Sittlichen in der Befreiung der produktiven Kräfte im Kinde.²⁾ Beides lief schließlich auf die These von der Charakterbildung durch Geschmacksbildung hinaus.³⁾ Die musische Erziehung betont demgegenüber die Erziehung zur G e s i t t u n g , d.h. sie sucht durch die Formen des Umgangs, durch die Gestaltung des Schullebens erzieherisch zu wirken. Auch feste Gewohnheiten und Bräuche (Feierstunden, Geburtstagsgratulationen, feierliche Verabschiedungen und Neuaufnahmen von Schülern)⁴⁾ gehören zur "Rhythmisierung des Schullebens", durch die die musische Erziehung nach O. Haase eine Schule der Gesittung schaffen will.

Es ist das Verdienst W. F l i t n e r s , diesen Zug der musischen Bildung sehr früh erkannt und genau beschrieben zu haben. Schon 1932 bemerkte er in einem Aufsatz "Die musische Bildung und die Zeitlage": "Das gesungene Lied, die erzählte Geschichte, die praktische Bauart, der geschmückte Raum zum Fest, der gymnastisch

1) A. Lichtwark, Der Deutsche der Zukunft, S. 4

2) Vgl. J. Richter, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, S. 139

3) Vgl. H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, S. 19

4) Über die Bedeutung von Feiern und festlichen Stunden im Jahreslauf der ersten beiden Volksschuljahrgänge vgl. a. I. Rother, Schulanfang, Frankfurt a.M., Berlin und Bonn 1957², bes. S. 91 ff

freie Körper, die selbständig gewählte Kleidung, die schöne Schrift und die reinliche heiter-ernste Ordnung in allen Geräten : alle diese Dinge sind nichts für sich und lassen sich entbehren, wenn die Not das verlangt. Aber sie sind der *Spielraum einer sittlichen Welt*, und wer in diesem Spielraum spielen kann, der übt sich in der Lebensbeherrschung und löst sich aus Dumpfheit und Verhärtung, in denen die Seele auch zum Sittlichen ungeschickt und für das religiöse Wort taub werden muß."¹⁾ Wie diese Formulierungen auch heute noch den Anschauungen der musischen Erziehung entsprechen zeigt sich u.a. darin, daß neuerdings E. S c h m ü c k e r auf sie wieder zurückgegriffen hat.²⁾ Niemals ist mit größerer Deutlichkeit das Motiv erkannt worden, das hinter dem Streben der musischen Erziehung nach einer Schule der Gesittung steht : die Furcht vor dem Verlust der Darstellung des Sittlichen im Sinnlichen. Nach Flitner bedeutet dieser Verlust auch eine Einbuße in der Substanz des geistigen Daseins und macht alle Lebensbeziehungen unsicher. "Wenn unser Leben häßlich und formlos wird, so ist es durchaus ungesund und gestört, und man darf sich nicht damit beruhigen, daß man die Werte der Schönheit und der ästhetischen Form als rangniedere Werte den höchsten Gütern des Lebens gegenüberstellt. Gewiß sind sie nicht die ranghöchsten, aber ihre Verunstaltung zeigt an, daß im ganzen Gefüge des Daseins eine Krankheit besteht."³⁾

3) Der Ganzheitsbegriff der musischen Erziehung

In den meist unsystematischen, von Pathos und gutem Willen mehr als von wissenschaftlicher Gründlichkeit getragenen Darlegungen zum Thema der musischen Erzie-

1) W. Flitner, Die musische Bildung und die Zeitlage, in: Die Musikpflege, Jg. II, H. 11, S. 493

2) Vgl. E. Schmücker, Schule und musikalisches Leben, Berlin 1957², bes. S. 8

3) W. Flitner, a.a.O. S. 494

hung spielt der Begriff der Ganzheit eine hervorragende Rolle. Er taucht in verschiedenen Zusammenhängen auf, in denen er jeweils eine entsprechende Abwandlung erfährt. Zuerst und am häufigsten ist von der **G a n z h e i t d e s M e n s c h e n** die Rede.¹⁾ In der Mehrzahl der Fälle wird dieser Ganzheitsbegriff nur negativ bestimmt als Aufhebung oder Überwindung derjenigen Prozesse in unserer modernen Zivilisation, die den Menschen zu einem stückhaften Wesen zu machen drohen, indem sie nur bestimmte Funktionen in ihm ansprechen und entwickeln, andere aber, die wesentlich zu ihm gehören, unterdrücken. Sowohl der Intellektuelle als auch der nur physisch Arbeitende gelten als nicht "ganz", desgleichen auch jene Menschen, die in Beruf, Haus und Öffentlichkeit als in völlig verschiedenen **u n v e r b u n d e n e n** Bereichen zu leben genötigt sind. Man glaubt dabei an eine bedeutsame Spiegelung der menschlichen Nicht-Ganzheit in der Kunst der Zeit: "Heutige Dichtung zerlegt den Menschen in Schichten des Bewußtseins; bildende Kunst zerstückt das Bild des Menschen und seiner Umwelt..."²⁾ **O. B a r t n i n g** sieht einen engen Zusammenhang zwischen "der Spezialisierung, der Aufspaltung des Ich ins unübersehbar Vielfältige" und der "krampfhaften Ballung des Ich in sich selbst."³⁾

Das zunächst unbestimmte Streben nach Ganzheit erhält seine wesentlichen Antriebe aus der Zeitkritik. Auch die Kritik an den bestehenden Bildungseinrichtungen fehlt in diesem Zusammenhang nicht. Selbst von den einsichtigen Erziehern heißt es bei Bartning: "Sie richten sich aber fast ausschließlich an den Intellekt, an das denkende Gehirn des Kindes, das heißt an die eine Hälfte. Sie suchen durch Hypertrophie des halben Menschen den ganzen Menschen zu schaffen."⁴⁾

1) O. Bartning, Ganzheit des Menschen- ein Begriff oder nur ein Wort, in: Messerschmid-Haag-Bartning, Musische Bildung, S. 79 ff

2) O. Bartning, S. 82

3) O. Bartning, ebenda

4) O. Bartning, ebenda

Der "ganze Mensch" der musischen Erziehung erscheint also als ein Gegenbild entweder des stückhaften, in verschiedenen Bereichen gespalten lebenden, desintegrierten Menschen der Moderne,¹⁾ oder aber jenes einseitigen, aus der Betätigung nur eines Teils der menschlichen Fähigkeiten lebenden Menschen, wobei meist an den Intellektuellen gedacht wird. Der Begriff der Ganzheit des Menschen hat von vornherein antithetischen Charakter.

Weiterhin spricht man in der musischen Erziehung von der G a n z h e i t d e r L e b e n s o r d n u n g . Gemeint ist damit bei G. G ö t s c h der Vollzug musischen Lebens unter den günstigen äußeren Voraussetzungen, wie sie z.B. das Musikheim in Frankfurt a.O. gewährte, wie sie aber auch jede andere Heimschule bieten kann. Dazu gehört die Ordnung des Tageslaufes und das Durchwirtsein des Gemeinschaftslebens von einer leitenden Idee her. Hier soll der Mensch die Möglichkeit zur Entfaltung all seiner geistigen, gemüthhaften und körperlichen Kräfte erhalten.

Überzeugt ist man auch von der G a n z h e i t d e s m u s i s c h e n B e r e i c h e s , d.h. der inneren Einheit von Musik, Sprache, Bewegung und bildnerischem Tun. So spricht besonders G.Götsch häufig von der notwendigen Wiederherstellung der alten Einheit von Musik, Sprache und Bewegung. Freilich werden sich ihm nicht alle Verfechter musischer Bildung anschließen, wenn er meint: "Hat die Herauslösung der Musik aus der schwesterlichen Einheit mit Tanz und Dichtkunst ihr selbst sowie den musizierenden Menschen ernsthafte Verengung, ja Verarmung und Verkrampfung, schließlich sogar ein Versiegen der Eingebungskraft gebracht, so ist nur von einer erneuten Einbettung in diese alten Zusammenhänge eine Wiedergesundung zu erhoffen."²⁾ Man muß dem entgegenhalten, daß die Entwick-

1) Man vergleiche dazu nochmals das Bild des amusischen Menschen, das G.Götsch entwirft. G. Götsch, MB I, bes. S.16 ff

2) G. Götsch, a.a.O. MB I, S.111

lung der Musik, des Tanzes und der Dichtung zu autonomen Künsten kein Zufall ist; auch wird man schwerlich von Verengung, Verarmung und Verkrampfung sprechen können angesichts der Höhepunkte im Bereich autonomer Musik von Bach bis Bruckner. Man kann sich zudem kaum vorstellen, daß dieser Entwicklungsgang durch irgendwelche Maßnahmen rückgängig gemacht oder beendet werden könnte.

Sucht man innerhalb der musischen Erziehung nach einem anschaulichen, leuchtenden Leitbild des ganzen, heilen, musischen Menschen, so sieht man sich enttäuscht. Die musische Erziehung ist nur recht zaghaft über die rein negative Bestimmung des musischen "ganzen Menschen" hinausgegangen, Diesen Mangel empfindet auch O.Haase, der den musischen Menschen beschreibt, wie ihn der allgemeine Sprachgebrauch kennzeichnet. Danach erscheint der musische Mensch "als ein liebenswertes, unbekümmertes und heiteres Wesen, das, mit Phantasie begabt, ein wenig hin und her springt und in eine oder auch mehrere Musen gleichzeitig verliebt sein kann. Ein Mensch ohne Macht- und Geltungsstreben, der, wenn er könnte, früher wie Eichendorffs 'Taugenichts' oder Hermann Hesses 'Knulp' durch Wald und Feld gestreift wäre und heute vielleicht wie Kasimir Edschmid mit Auto und Flugzeug die Welt des Mittelmeeres durchdringen und verzaubern würde. Alles in allem scheint den musischen Menschen im Sprachgebrauch die Aura des Ungefährn zu umgeben. Man könnte auch sagen, daß er einen Annäherungswert darstelle, aber noch keine rechte Lebensform sei."¹⁾ Diese im Ungefährn bleibende Bestimmung des musischen Menschen mag darin sympathisch sein, daß sie unprätentiös ist, doch fehlt diesem etwas "leichten" musischen Menschen die Eignung zum pädagogischen Leitbild; er steht zudem im Widerspruch

1) O.Haase, Das Musische und die politische Erziehung, S. 6

zu den Versuchen, die das Wesen des Musischen tiefer zu bestimmen suchen. So darf Franz Werfels Beschreibung des musischen Menschen auch heute noch als die beste gelten: "Ich meine nicht die Kunst, nicht Kunstwerke und auch nicht den Künstler, nein, ich meine den seelisch-geistig bewegten, den erschütterlichen, den rauschfähigen, den phantasievollen, den weltoffenen, den sympathiedurchströmten, den charismatischen, den im weitesten Sinne musikalischen Menschen."¹⁾

Der Begriff der Ganzheit in der musischen Erziehung, so kann man abschließend festhalten, erweist sich als vorwiegend negativ bestimmt, orientiert an der Zeitkritik und im großen und ganzen ungefähr und wenig reflektiert verwendet. Es erscheint deshalb auch nicht verwunderlich, wenn Gegner der musischen Erziehung gerade an dieser Stelle ansetzen und z.B. Th.W. Adorno sich veranlaßt sieht, "im Namen des *œuvres* von Marcel Proust daran zu erinnern, daß der Mensch keine Ganzheit sei. Wird deren Begriff aus seinem legitimen wissenschaftlichen Zusammenhang, dem der Gestaltpsychologie, entfernt, so verwandelt er sich leicht in den Vorwand, Vernunft und Wissenschaft nach Mephistos Empfehlung zu verachten, als mechanistisch zu denunzieren, Analyse mit Zersetzung zusammenzubringen."²⁾ Auch Th. Warner äußert sich kritisch zum Begriff der Ganzheit in der musischen Erziehung. Er führt aus, es sei uns nicht gegeben, den heilen Menschen zu "machen", er sei überhaupt nicht realisierbar. Solche Vorstellungen seien in Wahrheit letzte Reste der Aufklärung und des Rationalismus, die an die Selbstvollendung des Menschen durch die Vernunft glaubten. "Der ganze Mensch, wie er hier gesehen wird, ist ... zugleich ein Mensch ohne *Tragik*, der der Tradi-

1) F. Werfel, a.a.O. S. 25 f; vgl. S. 111 dieser Arbeit.

2) Th.W. Adorno, Dissonanzen, S. 75

tion des Abendlandes in allem widersprechen würde: die Endlösung erschiene möglich."¹⁾ Das eigentliche Problem werde in der musischen Erziehung im Gegensatz zur modernen Kunst nicht ausgetragen.

Zwar hat die musische Erziehung bereits den Zustand überwunden, in dem sie an ihre Reformbestrebungen fast religiöse Heilserwartungen knüpfte; sie weiß inzwischen, daß sie den leergewordenen sakralen Raum nicht mit Tanz, Musik und bildnerischem Tun ausfüllen kann; sie will dienen, lindern, vereinen; sie weiß, daß es in unserer Zeit sinnlos geworden ist, den Bereich der Muße von vorletzten Positionen aus verteidigen zu wollen, um eine viel zitierte Formulierung J. P i e p e r s zu gebrauchen;²⁾ doch scheint die Warnung vor dem allzu oberflächlich angesetzten Begriff der Ganzheit in der musischen Erziehung berechtigt.

Adornos Hinweis, der Begriff der Ganzheit habe heute seinen legitimen wissenschaftlichen Zusammenhang in der Gestaltpsychologie, besteht zu Recht. Es ist von besonderem Reiz, die Thesen der musischen Bildung von der Ganzheit des Menschen und seiner ganzheitlichen Erziehung mit der Meinung der Gestalttheorie in diesem Punkte zu vergleichen.

Die Gestaltpsychologie geht nicht aus von vorgegebenen Definitionen des Ganzheitsbegriffes, sondern sie gewinnt ihre Einsichten im Durchdenken der empirisch gewonnenen und sorgfältig verifizierten Tatbestände und Ergebnisse. Die Ganzheit ist ihr dabei sowohl methodisches Prinzip als auch Gegenstand des Fragens. Sie wendet sich entschieden gegen die weitverbreitete Annahme, die Ausdrücke "Ganzes", "Ganzheit", "Gestalt" und "Struktur" seien Zauberworte, die man nur zu nennen braucht, um alle Rätsel zu lösen. So schreibt W.Metzger:

1) Th.Warner, a.a.O. S. 13

2) Vgl. J.Pieper, Muße und Kult, München 1955, S. 85

"Es mag genügsame Zeitgenossen geben, die durch den bloßen Hinweis auf die 'Ganzheit' des Lebewesens oder der Seele irgend etwas erklärt zu haben glauben. Wenn dies wirklich die Erklärungsweise der Ganzheitspsychologie und -biologie wäre, dann hätten die Kritiker recht, die einen anständigen atomistischen Erklärungsversuch trotz aller seiner zugegebenen Unzulänglichkeit vorziehen."¹⁾

Die Gestalttheorie geht dem Phänomen der Ganzheit in all seinen Bezügen und Zusammenhängen nach, aus denen man es nicht lösen kann, ohne das methodische Prinzip ganzheitlicher Betrachtung aufzugeben. Tut man es dennoch, so verblaßt der Begriff der Ganzheit zu nichts-sagender Vagheit. Die Begriffe Gestalt, Struktur, Ganzheit lassen sich nicht ohne tiefes Eindringen in die psychologischen Probleme der Eigenschaften, des Zusammenhangs, des Bezugssystems, der Zentrierung und Ordnung darstellen. Das ist in diesem Rahmen nicht möglich.²⁾ Möglich und nützlich ist jedoch die Darlegung einiger wichtiger Konsequenzen, welche die Gestalttheorie aus ihren Erkenntnissen für die Erziehung gezogen hat. Dabei fällt zunächst auf, daß der Bereich der musischen Erziehung oder der Kunsterziehung nicht für sich betrachtet, sondern in den größeren Zusammenhang einer Erziehung zu schöpferischer Freiheit gestellt wird.³⁾ Auch ist nirgendwo die Rede von einer Wiederherstellung der ursprünglichen Einheit und Ganzheit des Menschen. Auf entsprechende Theoreme verzichtet die Gestalttheorie. Ihre ganzheitliche Sicht besteht darin, daß sie das ganze Feld der Motive, Kräfte, Spannungen und Hemmnisse in Rechnung zieht, in dem sich schöpferisches Handeln verwirklicht. Sie betrachtet die

1) W.Metzger, Psychologie, Darmstadt 1954², S. 5

2) Ich verweise auf die Kapitel II bis VI in: W.Metzger, Psychologie, S. 48 ff

3) Vgl. W.Metzger, Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt a.M. 1949

Eigentümlichkeit der Arbeit am Lebendigen und stellt eine Art der Werkverwirklichung und Zielerreichung heraus, die keine äußeren oder inneren Zwangsmaßnahmen duldet, sondern vom Ziel her gesteuert wird, wobei ein Überblick über die Situation die äußere Sicherung des Weges ersetzt. Die Freiheit dieses Handelns besteht nicht in einer Art Beliebigkeit des Weges, sondern im Freisein von allen Hemmungen und Spannungen, welche die vom Ziel ausgehenden lenkenden Kräfte stören und den innigen Kontakt mit dem Problem, der Aufgabe, dem Werk beeinträchtigen; sie besteht in der Widerruflichkeit etwaiger Abweichungen und zeigt sich in der Wahl des einen, des einzigen sinnvollen Weges.

Worin besteht aber die "Ganzheit des Menschen" im schöpferischen Tun, worin die Einheit des Handelns? Wodurch wird eine Selbstverwirklichung im Werk möglich?

Im Sinne der Gestalttheorie wäre die Antwort: in der Selbstverleugnung, in der Selbstvergessenheit, in der Lösung von der Ichhaftigkeit.¹⁾ Diese Antwort läuft dem Ganzheitsbegriff der musischen Erziehung zuwider, soweit er rein ästhetisch orientiert ist und die Selbstvollendbarkeit des Menschen voraussetzt, vielleicht gar - wie der ästhetische Typus in E.Sprangers Lebensformen²⁾ - die Möglichkeit meint, aus dem Leben des Menschen ein Kunstwerk zu machen.

Wo die musische Erziehung die Ganzheit des Menschen bewußt und direkt bewahren oder wiederherstellen will, muß sie scheitern, weil sie intendiert, was unmittelbar nicht erreicht werden kann, sondern in der Hingabe und Selbstvergessenheit erwächst. Für das schöpferische Handeln gilt der Satz von der Selbstfindung durch Selbstverleugnung. Die musische Erziehung wird die ihr anvertrauten jungen Menschen nur dann zu den Zielen führen können, die ihr vorschweben, wenn sie sie lehrt,

1) Der Begriff "Ichhaftigkeit" wird hier im Sinne F. Künkels gebraucht. Vgl. W.Metzger, Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, S.84

2) Vgl. E.Spranger, Lebensformen, Halle a.d.S. 1925⁵, S.168

sich unter das Gesetz der Sache, der Aufgabe, des Zieles zu stellen. Nach W. Metzger geht die Pflege der schöpferischen Anlagen von selbst früher oder später in einen "Angriff auf die Ichhaftigkeit des Zöglings" über.¹⁾ Sie ist es, die die notwendige Beweglichkeit beim schöpferischen Handeln mindert, die ablenkende Nebenziele und Kräfte schafft, die das "Eigenschaftsrelief der Dinge" verzerrt, inneren Druck und damit Widerstände hervorruft und schließlich die für den Eindrucks-Empfang notwendige Feinfühligkeit in störende Reizbarkeit verwandelt. Das gilt nicht nur für das schöpferische Handeln, sondern auch für das produktive Denken.²⁾ --

Im Grunde geht die musische Erziehung in ihrem Glauben an die "Ganzheit des Menschen" nicht von psychologischen Erwägungen aus. Sie ist - viel mehr als sie selbst wahrhaben will - dem anthropologischen Ansatz des Deutschen Idealismus verpflichtet. Schon Schiller - um nur ein Beispiel zu nennen - stellte der einseitigen moralischen Schätzung die "vollständige anthropologische Schätzung" gegenüber, in der mit der Form auch der Inhalt zählt und die lebendige Empfindung zugleich eine Stimme hat.³⁾ Es zeugt nach Schiller von einer noch mangelhaften Bildung, wenn der natürliche Charakter aufgeopfert wird, um den sittlichen zu behaupten. Der Pädagoge wie der Politiker, die den Menschen zugleich zu ihrem Material und zu ihrer Aufgabe machen, sind der Eigentümlichkeit und Persönlichkeit des Menschen wahre Achtung und Schonung schuldig. Die Vernunft, die in die physische Gesellschaft ihre moralische Einheit bringt, darf die Mannigfaltigkeit der Natur nicht verletzen, die Mannigfaltigkeit der Natur die moralische Einheit nicht beeinträchtigen. " T o t a l i t ä t des

1) Vgl. W. Metzger, a.a.O. S. 86

2) Vgl. M. Wertheimer, Produktives Denken, Frankfurt a.M. 1957, bes. S. 157 f

3) Vgl. F. Schiller, a.a.O. IV. Brief, SA S. 11

Charakters muß also bei dem Volke gefunden werden, welches fähig und würdig sein soll, den Staat der Not mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen."¹⁾

Auch das altgriechische Ideal der Kalokagathie klingt im Ganzheitsbegriff der musischen Erziehung an, weit- aus schwächer freilich als der Totalitätsbegriff des Deutschen Idealismus. Aber auch dieser erscheint nicht in seiner ursprünglichen Klarheit, sondern verschwommen und ohne den Schwung des idealistischen Denkens.

Der Weg zur Klärung des Ganzheitsbegriffes in der musischen Erziehung führt notwendig über die gründliche Besinnung auf die eigenen historischen Bedingungen und über die dringend erforderliche Auseinandersetzung mit den in der Ganzheitspsychologie gewonnenen Erkenntnissen. -

4) Zur Begriffsbestimmung der musischen Erziehung

Es ist kein Zufall, daß die eindeutige Bestimmung des Wesens musischer Erziehung Schwierigkeiten bereitet. Das Musische entzieht sich dem Zugriff bindender Definitionen, obwohl man es in vielfältiger Weise zu fassen und zu umschreiben versucht. O.Haase zählt das Wort zu den unübersetzbaren Grundwörtern, die bestimmten Sprachen eigentümlich sind, und vergleicht es darin dem Wort "Gemüt" im Deutschen und dem Wort "généreux" im Französischen.²⁾ Durch die Ableitung von Musa wird es in den Bereich der von den Musen vertretenen Künste verwiesen, als deren Urbereich die Einheit von Dichtung, Tanz und Musik gelten muß.³⁾ Es stellt damit eine Parallelbildung zum griechischen $\mu\upsilon\sigma\iota\kappa\acute{\eta}$ bzw. $\tau\acute{\alpha}\ \mu\upsilon\sigma\iota\kappa\acute{\alpha}$ dar. Doch auch der Bereich

1) F.Schiller, a.a.O. IV.Brief, SA S.14

2) Vgl. O.Haase, Das Musische und die politische Erziehung, S.6

3) Vgl. M.Mayer, Artikel Musai, in: Pauly-Wissowa, Realencycl. der klass. Altertumswiss.

der Musen ist nicht fest umgrenzt, noch werden die musischen Teilbereiche klar voneinander geschieden; die Zahl der Musen in der Mythologie schwankt, und die den einzelnen Musen zugeordneten Bereiche wechseln.

Das Musische behält auch in den neueren Darlegungen immer den Charakter des Schwebenden, im Letzten Unbestimmbaren. Für E.Schmücker schließen sich die verschiedenen Wortdeutungen zusammen zu einer "Einheit von Freiheit, Heiterkeit, Weite und gefüllter Stille - beseelter Ruhe - geliebtem Tun: Begriffe, die gar nicht zu unserer Zeit, unserer Welt gehören und nach denen wir uns fast nur unbewußt sehnen, weil sie kaum noch vorstellbar sind in unserem verhetzten, verkrampften Dasein..."¹⁾ Auch der Charakter des Unzeitgemäßen, des Bedrohten oder gar Verlorenen gehört also zu den im Begriff des Musischen mitschwingenden Bedeutungen.

Es besteht eine gewisse Scheu, das Musische begrifflich schärfer zu fassen. Dies zeigt sich besonders deutlich bei G.Götsch, der im Vorwort zum ersten Band seines Hauptwerkes über musische Bildung bemerkt: "Was musische Bildung sei, das steht nicht am Anfang dieses Buches. Die begriffliche Definition würde zum ² Panzer verhärten, was nur loser Schutzmantel sein will". Aber auch noch im dritten Band seiner Selbstzeugnisse weigert er sich, das Wesen musischer Bildung "treffend zu definieren"; er meint, das sei weder möglich noch nötig, es komme vielmehr darauf an, die Aufgabe der musischen Bildung zu umschreiben. Damit könne man das Wesen der musischen Bildung "einkreisen"³⁾ Auch andere Verfasser beschränken sich darauf, das Musische zu umschreiben, indem sie vom musischen Menschen, von

1) E.Schmücker, a.a.O. S.3

2) G.Götsch, MB I, S.5

3) G.Götsch, MB III, S.5

den Aufgaben, dem Bereich und den Zielen musischer Erziehung sprechen. Dabei ist es noch nicht zu einer befriedigenden Phänomenologie des Musischen gekommen. Zu erstreben ist in jedem Falle eine klare Beschreibung des Anliegens musischer Erziehung in seiner ganzen Vielfalt und Vieldeutigkeit. Zu diesem Zwecke sollen hier einige typische Darlegungen über das Wesen des Musischen bzw. der musischen Erziehung folgen.

O. Haase hat als "Qualitäten" des Musischen das Elementare, das Zyklische und das Kathartische genannt¹⁾; er hat das Musische als notwendigen Bestandteil aller wertvollen Gemeinschaftsordnungen bezeichnet und seinen Zusammenhang mit der Mußehaltung herausgehoben. Das Heitere, Beschwingte, Hochgestimmte wird von ihm akzentuiert.²⁾ Demgegenüber bringt R. C a l s o w eine notwendige Erweiterung der Sinngebung des Musischen, die wegen ihrer Wichtigkeit hier ausführlich zitiert wird. Das Musische bezeichnet nach Calsow "nicht nur eine Eigenschaft, eine Verhaltensweise, die in der Nähe des Geselligen, der sich des Gemeinsamen freuenden und zuversichtlich Neues gestaltenden Gemeinschaft zu finden ist und einen beachtlichen Bestand gesunden sozialen Gefüges darstellt, sondern es läßt auch an den Zustand des Versonnenen, des Versunkenseins, des dunklen Ahnens und des einsamen Grübelns denken.....Das Musische kennzeichnet nicht nur die Leichtigkeit ausdrucksmäßigen Gebarens, das Graziöse, tändelnd Tänzerische, den Reichtum der Improvisationsgabe, das sich Entzünden am Klang der eigenen Stimme, am Zusammenklingen von Farben, an der Idee des Augenblickes, sondern es weist auch auf dasjenige, was aus tieferen unbewußten Schichten menschlicher Wesensart mühevoller und auch leidgezeichneter hervorbricht, aus starken innerem Drange ausdrucksmäßig erwächst und doch nicht bewußter Willenstätigkeit ent-

1) O. Haase, Musisches Leben, vgl. bes. S. 23 ff

2) Vgl. O. Haase, Das Musische und die politische Erziehung, S. 6 f

stammt. Statt des Willens als treibender Kraft ist das innere Drängen, das Getriebenwerden zu bemerken, das sich Verzehren nach innerem Gebot, statt des logischen Gedankenzusammenhangs die unmittelbare Sicherheit des Unbewußten im Menschen."¹⁾ Mit dieser Bestimmung sprengt das Musische die heitere, abseitige Provinz, die man ihm gern zum Vorwurf macht und zeigt die Möglichkeit, ja Wesentlichkeit von Spannungen und Mühen auch in einem musischen Leben.

Vereinzelte findet man eine Gleichsetzung von "künstlerisch" und "musisch", so z.B. bei A. W i e d m a n n : "Musische Haltung ist künstlerische Haltung, musische Schulfächer sind künstlerische Fächer."²⁾ In gleichem Sinne äußert sich E. K o r n m a n n : "Wenn wir das Ziel musischer Erziehung in einen Begriff fassen wollen, so können wir dieses Ziel wohl als k ü n s t l e r i s c h e B i l d u n g bezeichnen."³⁾ Im allgemeinen scheidet man jedoch vom Künstlerischen das Musische als das Allgemeinere, das auf die Förderung der gestaltenden Kräfte überhaupt gerichtet ist, also in erster Linie auf Menschenbildung und erst in zweiter Linie auf objektive Werke und Werte.⁴⁾ Daß es hierin F u n d a m e n t künstlerischer Bildung sein kann, wird allgemein anerkannt.

Das Musische hat dienende Funktion. "Es darf als gesicherte Auffassung gelten, daß das Musische da am reinsten, lautersten und seinem Ursprung gemäß in Erscheinung tritt, wo es dient: helfend, pflegend, entfaltend, entspannend, lockernd, heilend, beschwingend und erhebend."⁵⁾

1) R. Calsow, Gedanken über die musische Erziehung in der Schule, in: Pädagogische Blätter, Jg. 1953 H. 9/10, S. 194

2) A. Wiedmann, Musische Erziehung, in: Schola, Jg. 1949 H. 9, S. 759

3) E. Kornmann, Über die Gesichtspunkte und die Praxis musischer Erziehung in der Schule, in: Die Gestalt, Jg. 1949 H. 2, S. 33

4) Vgl. F. Pöggeler, Musische Erziehung, ihre Geschichte, ihr Wirken, ihre Grenze; in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 1952 H. 3, S. 213

5) F. Römer, a.a.O. S. 546

Weitgehende Übereinstimmung herrscht darüber, daß die musische Erziehung kein neues Fach darstellt, sondern eine Haltung, ein Prinzip, eine treibende Kraft. Sie kann deshalb auch nicht durch die Einrichtung musischer Gymnasien oder durch die Betonung bestimmter Fächer allein erfüllt und gefördert werden. Dazu schreibt H. Kemnitz: "Das Musische...ist Kraft und Geisteshaltung und stellt eine Lebensmacht dar, ein Lebensprinzip, das nicht um seiner selbst willen existiert, sondern Triebkraft eines fließenden und schöpferischen Prozesses sein kann, quasi ein Ferment....Das Musische fließt als belebende Kraft durch sämtliche Fächer des Schulunterrichtes hindurch und trägt bei zu einer inneren Rhythmisierung des Schullebens, zu einer Ausgewogenheit, die sowohl der einzelnen Unterrichtsstunde, wie dem größeren Zusammenhang eines Faches, auch dem gesamten Unterricht seelische und geistige Vertiefung ermöglicht."¹⁾ Dieser Gedanke kehrt beständig wieder. So äußern sich u.a. R. Malsch²⁾, E. Betzler³⁾, W. Dornseifer⁴⁾, W. Hammelrath⁵⁾, F. Messerschmid⁶⁾ und G. Götsch⁷⁾ im gleichen Sinne. Eine entsprechende Schätzung genoß die Kunst in der Kunsterziehungsbewegung, wie sich vielfach belegen läßt. So erklärte z.B. H. Wolgast: "Die Kunst soll im Unterricht keine Disziplin, sondern ein Prinzip sein."⁸⁾

1) H. Kemnitz, Musische Schule, in: H. Fischer, Handbuch der Musikerziehung, Berlin 1954, S. 77

2) Vgl. R. Malsch, Das Musische in der Erziehung, in: H. Fischer, a.a.O. S. 20

3) Vgl. E. Betzler auf dem Kunstpädagogischen Kongreß Fulda; in: L. Weismantel und F. Hilker (Hrsg.), Kunstpädagogischer Kongreß Fulda 1949, Stuttgart 1950, S. 39

4) Vgl. W. Dornseifer, Ganzheitsunterricht aus dem Geiste des Musischen, Emsdetten 1957, S. 6

5) Vgl. W. Hammelrath, Vom Musischen in der Erziehung, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 1950, S. 385

6) Vgl. F. Messerschmid, a.a.O. S. 8

7) Vgl. G. Götsch, MB I S. 151

8) H. Wolgast, a.a.O. S. 15

Auch auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden war dieses Bewußtsein lebendig gewesen, wie H. B r a n d i s Worte beweisen: "...wenn ich Ihre Verhandlungen richtig aufgefaßt habe, so handelt es sich nicht um die Erziehung zu irgend einer künstlerischen Befähigung der Jugend, überhaupt auch weniger um neue Lehrgegenstände, als vielmehr um ein Prinzip, das den Gesamtbereich des erziehenden Unterrichtes durchdringen soll, von der Kinderstube bis zur Universität einschließlich."¹⁾ Diese Meinung ist in der Kunsterziehungsbewegung nie aufgegeben worden.

Auf die enge Verbindung des Musischen zum ethischen Bereich wurde bereits hingewiesen.²⁾ Dies ist der Punkt, in dem die musische Erziehung das Gebiet des rein Ästhetischen überschreitet: Wo vom Musischen als Haltung und Gesinnung, vielleicht sogar leicht überspitzt als Lebensprinzip die Rede ist, wird die ethische Komponente des Musischen mit angesprochen. So erklärt z.B. E. B e t z l e r : "Gewiß - seinen kultischen Charakter hat das Musische im Gang der Säkularisierung eingebüßt, jedoch seine sittigende, ethische Komponente hat es bis heute bewahrt....Der musische Mensch ist somit das gerade Gegenteil von dem bloß zweckgerichteten und rechnenden, aber auch von dem bloß ästhetisierenden, geschmäcklerischen Menschen."³⁾

Allerdings verbindet sich mit der Ausweitung des Begriffes des Musischen auf den ethischen Bereich leicht eine Überspannung; der Anspruch der musischen Erziehung wird dann ein totaler. Eine solche Überforderung des Musischen findet sich u.a. in den Schriften O. Haases und G.Götschs. O. Haase bezeichnet die musische Erziehung als das Kernstück der Menschenbildung überhaupt.⁴⁾ Das Musische sei der Humus, auf dem alles(!) "vegetative geistige Leben" entspringe.⁵⁾ Bei G.Götsch

1) H.Brandi, in KET I, S.19

2) Vgl. S. 98 f

3) E.Betzler, in: Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung, Ratingen 1953, S.26 f

4) Vgl.O. Haase, Musisches Leben, S. 22

5) Vgl.O. Haase, a.a.O. S.23

wird der eigentliche Bereich des Musischen ebenfalls ausgeweitet, indem man an seine Wirkungen übertriebene Erwartungen knüpft. "Dem musischen Erzieher gelingt es, selbst die härteste Bildungslava wieder glutflüssig zu machen, die kalt-verhaßten Exerzierplätze Grammatik, Geometrie, Mathematik in heißgeliebte Spielfelder jugendlicher Geister zu verwandeln."¹⁾ Selbst die Grenze zum Religiösen wird verwischt: "Musische Bildung loben wir nicht als Eigenwert, sondern als einen Weg hinaus aus der Gottesferne."²⁾ Die musische Bildung belebe unsere "seelischen Organe für geistige Erkenntnisse", sie mache "hellsichtig für das wahre Licht" und hellhörig für die Stimme der Offenbarung. "Sie bereitet die Herzen zur Liebe."³⁾ Obwohl Götsch ausdrücklich die Erhebung des Musischen zum "Religionersatz" ablehnt⁴⁾, schreibt er kurz darauf: "Es geht um mehr als um neue Kunst, es geht um die Erneuerung von Mensch und Erde nach dem Ebenbilde Gottes. Würdig zum Gleichnisse soll wieder werden, was zum nutzbaren Ding entwürdigt wurde, Irdisches transparent für Himmlisches."⁵⁾

Die genannten Überforderungen des Musischen zeigen eine grundsätzliche Gefahr der musischen Erziehung. Mit der Verabsolutierung des eigenen Anspruches droht sie entweder zu einer scheinreligiösen Heilslehre oder zu einer Bildungsideologie zu werden. Es stimmt bedenklich; wenn sich Vertreter der musischen Erziehung von der eigenen Begeisterung zu einer Art musischen Zungenredens hinreißen lassen, d.h. die eigenen Äußerungen nicht mehr vor der Vernunft verantworten zu müssen glauben. Hierher gehören jene begeistert-verschwommenen Ergüsse "musischer Redner", die man mitunter auf den dem musischen Anliegen so schädlichen Tagungen hört. (Diese "musischen Tagungen" sind ein Widerspruch in sich selbst. Die Tagung ist der letzte Ort, an dem das Musische heimisch werden könnte.) Wie leicht wird in ihrem Munde

1) G. Götsch, MB I S. 150

2) G. Götsch, MB I S. 7

3) Ebenda

4) Vgl. G. Götsch, MB II S. 5

5) G. Götsch, MB II S. 6

aus der heilpädagogischen Aufgabe der musischen Erziehung eine pseudoreligiöse Erlösungslehre, aus dem musischen Tun ein Kult.

Es ist u.a. das Verdienst F. Messerschmids, wieder Maß und Bescheidung in den Anspruch des Musischen getragen zu haben, wodurch erneut eine Besinnung auf die eigenständigen Aufgaben musischer Erziehung möglich wurde. Messerschmid sieht eine der wichtigsten Aufgaben musischer Erziehung in der Erziehung der S i n n e und knüpft damit an kunsterzieherische Gedanken an. Er betont die fruchtbare Spannung zwischen dem stillen aufnehmenden Betrachten und inneren Hören, denen ein kontemplatives Moment innewohnt, einerseits und der tätigen Begegnung mit der Welt andererseits. Die "Bildung der Sinne geschieht nicht nur in untätiger Rezeptivität, sie ist innig verbunden mit aktiver (vor)künstlerischer Gestaltung der Wirklichkeit und der inneren Bilder und Vorstellungen."¹⁾ Das Mißverhältnis von Eindruck und Ausdruck werde in der musischen Bildung aufgehoben. (Auch O.Haase sprach von einer "Konkordanz von Eindruck und Ausdruck"²⁾.) Messerschmid ist überzeugt davon, daß über die Erziehung der Sinne eine Formung der Seele erreicht wird und daß die gestaltende Aktivität in unauffälliger aber wirksamer Weise die Seele des jungen Menschen ordnet. Dabei erhebt sich allerdings die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Sinne als e r k e n n e n d e r Organe. Dazu meint F. Messerschmid: "Es gibt...noch andere Formen von Erkenntnis als die über den Intellekt vermittelte, z.B. die Erkenntnisse, die d i e S i n n e vermitteln. Daß die Sinne echtes Wissen, echte Erkenntnis vermitteln; daß sie, auch sie die Welt aufschließen können; daß die mit den Kräften der Sinne gebauten Gebilde und Bereiche der Kultur, die Malerei, die Plastik, die Architektur, die Musik usw., echte Deutung und Formung der Welt sind und

1) F.Messerschmid, a.a.O. S. 41

2) O.Haase, a.a.O. S. 48

also wirkliche Erkenntnis darstellen; daß die Welt also sozusagen auf malerisch, plastisch, architektonisch, musikalisch ausgedrückt werden kann - das ist ein uraltes, mit der Existenz des Menschen gegebenes Wissen.¹⁾

Natürlich wird auch diese Form der anschauenden Erkenntnis nicht allein durch die bloße Sinnestätigkeit vermittelt. Doch ist die Sinneserziehung in hohem Maße Voraussetzung für die Ausdrucksgestaltung und die Erfassung von Ausdrucksgestalten im aneignenden Erkennen.²⁾ Damit ist die "sinnliche Erkenntnis" vorzugsweise, aber nicht ausschließlich auf die "mit den Kräften der Sinne gebauten Gebilde und Bereiche der Kultur" gerichtet.

W. D o r n s e i f e r geht in dieser Frage noch einen Schritt weiter und unterscheidet drei Weisen des Erkennens:

- (1.) Die wissenschaftlich-logische oder philosophische Erkenntnisweise; in ihr gewinnen wir unsere Einsichten und Erkenntnisse durch genaues Vergleichen, Urteilen, Schließen, durch Abstraktion, Verallgemeinerung, Begriffsbildung. Der Begriff ist dann Ergebnis einer Denkoperation, in der wir Wesen oder Wahrheit einer bestimmten Wirklichkeit erfassen.
- (2.) Die volkstümliche Erkenntnisweise. Sie vollzieht sich im tätigen Umgang mit den Dingen und nicht durch rational-diskursive Auseinandersetzung mit ihnen. Die gewonnenen Erkenntnisse äußern sich nicht in Definitionen, sondern haften am Beispiel, an der anschaulichen Vorstellung. Für wahr wird gehalten, was man mit eigenen Augen sehen, mit eigenen Ohren hören, was man mit Händen greifen kann. Volkstümliches Denken bleibt deshalb dem Anschaulichen, Konkreten verhaftet. Beide Erkenntnisweisen haben ihre eigene Ordnung, ihr eigenes Recht.

1) F. Messerschmid, a.a.O. S. 37

2) Vgl. W. Metzger, Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt a.M. 1949, S.67 ff

Ihnen beiden stellt Dornseifer die dritte Erkenntnisweise gegenüber, die er zunächst etwas unglücklich

- (3.) die emotionale und später nicht weniger unglücklich die "musische" nennt. Sie verwirklicht sich im gestaltenden Tun und in der Begegnung mit dem Werk und der Welt. "Im musischen Tun vollzieht sich die Begegnung mit der Welt als echter seelischer Akt, d.h. es vermählt sich die menschliche Seele mit den Dingen rein intuitiv, ohne Zweck und Zwang, nicht aus dem kühlen Abstand einer sachlich-objektiven Einstellung des wachen Geistes, sondern aus dem unmittelbaren Einssein mit den Dingen, aus der Ergriffenheit des Herzens, 'par cœur' wie der Franzose sagt!"¹

Dornseifer betont im Gegensatz zu Messerschmid nicht so sehr das Sinnhafte, sondern mehr das Emotionale am spezifisch musischen Erkennen. Er bringt es durch seine Beschreibung in die Nähe der mystischen Erkenntnis. Auf jeden Fall überwiegen Intuition und eine gewisse kontemplative Haltung. Hier gewinnt das Musische etwas von jener Bedeutung zurück, die es im englischen "to muse" noch bewahrt hat. Man kann allerdings darüber streiten, ob es möglich oder notwendig ist, zwischen der unmittelbaren sinnlichen Erkenntnis und der intuitiven eine so deutliche Scheidung vorzunehmen.

Sowohl die Betonung der Sinneserziehung wie auch der Blick auf den Erkenntnischarakter künstlerischen Schaffens und Erlebens sind Aneignungen aus der Kunsterziehung. Dornseifer und andere (z.B. L.Praehauser²) berufen sich gern auf Konrad F i e d l e r. Er gilt als Kronzeuge für die Erkenntnisleistung des künstlerischen Erlebens und Schaffens. Deshalb sei ihm ein kurzer Exkurs gewidmet.

1) W.Dornseifer, Ganzheitsunterricht aus dem Geiste des Musischen, Emsdetten 1957, S.15

2) Vgl. L.Praehauser, a.a.O. S.413f, 492f, 504 f

K.Fiedler bemühte sich, das Wesen des künstlerischen Betrachtens und Erkennens zu beschreiben. Er ging aus von der Beurteilung des Kunstwerkes, wobei er den Grundsatz aufstellte, daß die Kunst auf keinem anderen Wege als auf ihrem eigenen zu finden sei, d.h. man müsse der Welt mit dem Interesse des Künstlers gegenübertreten, um ein adäquates Urteil über das vom Künstler Geschaffene zu bekommen. Diese spezifisch künstlerische Sicht sei nicht gerichtet auf einen begrifflich faßbaren Gedankengehalt. Nach Fiedler beginnt das Interesse an der Kunst erst in dem Moment, wo das an dem Gedankengehalt des Kunstwerkes erlischt. "Der Inhalt des Kunstwerkes, der in den begrifflichen Ausdruck eingeht, ist nicht der, der sein Dasein der wesentlich künstlerischen Kraft des Urhebers verdankt; er ist vorhanden, bevor er sich dem Ausdrucke im Kunstwerk anbequemt hat...."¹⁾

Von hier aus wird verständlich, daß es nach Fiedlers Meinung nicht die Kräfte philosophischer Spekulation sein können, die das Wesen der Kunst enthüllen. Ebenso wenig kann hier die Methode naturwissenschaftlichen Forschens und Beherrschens zum Ziele führen. "Der Unterwerfungskampf, den der forschende Mensch mit der Natur eingeht, macht ihn zum wissenschaftlichen Beherrscher der Welt. Dies mag ihn zum höchsten Stolze berechtigen, so wird er doch nicht verhindern, daß anderen damit wenig getan zu sein scheint, und daß diese das unabweisbare Bedürfnis empfinden, die Welt einem ganz anderen Aneignungsprozeß zu unterwerfen."²⁾ Und doch hat dieser ganz andere Aneignungsprozeß bei Fiedler Erkenntnischarakter und -wert. Es handelt sich nicht um einen Vorgang des Anempfindens. Ursprung und Dasein der Kunst beruhen vielmehr auf einem unmittelbaren Ergreifen der Welt

1) K.Fiedler, Schriften über Kunst, Bd.I München 1913, S.13 f

2) K.Fiedler, a.a.O. S.40

durch eine eigentümliche Kraft des menschlichen Geistes. Damit ist ein erstes Kennzeichen der künstlerischen Betrachtung genannt: Unmittelbarkeit - nicht Abstraktion. Dennoch hat die künstlerische Aneignung der Welt Erkenntnischarakter: "Der künstlerische Trieb ist ein Erkenntnistrieb, die künstlerische Tätigkeit eine Operation des Erkenntnisvermögens, das künstlerische Resultat ein Erkenntnisresultat."¹⁾ Fiedler meint, die Unmittelbarkeit der künstlerischen Erkenntnis beruhe auf der Anschauung; sie sei von gleichem Recht wie die philosophische Erkenntnis und besitze eine eigene Würde. Aus der Anschauung nicht in die Abstraktion überzugehen, heiße nicht, auf einer Stufe zu verharren, von der der Eintritt in das Reich der Erkenntnis noch nicht möglich sei, vielmehr bedeute es, sich andere Wege offenzuhalten, die auch zur Erkenntnis führen. Diese Erkenntnis sei eine andere als jene abstrakte, könne aber darum doch eine wirkliche, letzte und höchste Erkenntnis sein.

Daraus zieht Fiedler die pädagogischen Folgerungen: Der Pflege der Anschauung bei der geistigen Erziehung des Menschen müsse die Einsicht zu Grunde liegen, "daß die Anschauung für den Menschen eine selbständige, von aller Abstraktion unabhängige Bedeutung habe, daß das Vermögen der Anschauung, so gut wie das abstrakte Denkvermögen ein Recht habe, zu einem geregelten und bewußten Gebrauch ausgebildet zu werden, daß der Mensch zu einer geistigen Herrschaft über die Welt nicht nur im Begriff, sondern auch in der Anschauung zu gelangen imstande sei."²⁾

Hier treffen sich die Auffassungen der Kunsterziehung und der musischen Erziehung mit der K.Fiedlers. Die Übereinstimmung wird noch dadurch verstärkt, daß auch nach Fiedlers Meinung die künstlerische Er-

1) K.Fiedler, a.a.O. S.78

2) K.Fiedler, a.a.O. S.44

kenntnis den Charakter des Produktiven hat. Sie schafft allererst die Welt für das künstlerische Bewußtsein. In ihr fallen Klarheit und Notwendigkeit der aus der Anschauung gewonnenen künstlerischen Vorstellung zusammen.

Damit könnte Fiedler als leidenschaftlicher Kämpfer für die Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit einer künstlerischen Sicht der Welt und der entsprechenden schöpferischen Begegnung mit ihr gelten. Man gibt aber ein falsches Bild von seiner Auffassung, wenn man seinen einseitigen und radikalen Standpunkt gegenüber der rein ästhetischen Kunstlehre verschweigt. Die Ästhetik hat es seiner Meinung nach nur mit der Erforschung einer gewissen Art von Gefühlen zu tun.¹⁾ Der Grundfehler auf dem Gebiete der Kunstbetrachtung liege darin, daß man das Schöne und die Kunst zusammenstelle, "als ob das Kunstbedürfnis dazu da sei, um ihm eine Welt des Schönen zu erzeugen..."²⁾ Am krassesten zeigt sich seine Haltung im achten Aphorismus: "Der Schönheit dienen, Schönheit suchen, nach Schönheit streben klingt zwar recht erhaben, erhebt sich aber doch nicht sehr über alle die niedrigen Triebe des Menschen, die auf nichts anderes hinausgehen, als das Leben angenehm zu machen. Das Gute und das Schöne reduziert sich im Grunde auf das Nützliche und das Angenehme. Wahrheit und Erkenntnis stehen allein dem allen als einzig würdiger Beruf des Menschen gegenüber und wenn man der Kunst einen Platz unter den höchsten Bestrebungen einräumen will, so kann man ihnen als Ziel nur das Streben nach Wahrheit, die Förderung der Erkenntnis zuweisen."³⁾ Dieser erkenntnistheoretische Rigorismus, auf Grund dessen das Schöne auf das Angenehme reduziert und damit abgewertet

1) Vgl. K.Fiedler, Schriften über Kunst, Bd. II München 1914, S. 4

2) K.Fiedler, a.a.O. S. 3

3) K.Fiedler, a.a.O. S. 8 f

wird, dürfte wohl nicht im Sinne der musischen Erziehung sein. Dieser Zug bei Fiedler wird jedoch übersehen, wodurch wiederum das Verhältnis der musischen Erziehung zu geschichtlichen "Vorläufern" und Kronzeugen in ein bezeichnendes Licht gerät. Man kann ihr bisweilen den Vorwurf des Eklektizismus nicht ersparen.--

Wo vom "musischen Erkennen" die Rede ist, liegt die Frage nahe, ob denn diese eigentümliche musische Erkenntnisweise eine eigene Wahrheit erschließe. Diese Frage sucht A. Stolpe in seinem Aufsatz "Musische Wahrheit"¹⁾ zu beantworten. Er scheidet die musische Wahrheit von den begrifflich-logischen Erkenntniswahrheiten. Diese werden entdeckt, aufgedeckt; sie seien neutral, indifferent in Bezug auf unsere persönliche Existenz und lassen sich zum Zwecke der Beherrschung der Welt einsetzen. "Ganz anders verhält es sich mit der musischen Wahrheit. Sie verhilft uns keineswegs zur Beherrschung der Welt. Sie wird auch nicht entdeckt, sie war nicht immer schon da, sondern sie *g e s c h i e h t*, oder sie *b e g e g n e t*. Und zwar geschieht sie da, wo aus existentiellen Grunde echt und ursprünglich und wahrhaftig ausgesagt wird...."²⁾ Dabei ereigne sich ein Stück Selbstfindung und inneres Wachstum. Hier liege die tiefe Wirkung musischer Erziehung, sofern sie sich auf diese geschehende musische Wahrheit richte. Diese wird jedoch in den Ausführungen Stolpes begrenzt auf den Bereich der Aussage. Stolpe sieht hier auch die Grenzen gegenüber dem Ethisch-Religiösen, das eine Auseinandersetzung mit der harten Realität verlange. Musische Wahrheit erscheine aber nicht nur als geschehende, sondern auch als *b e g e g n e n d e*. "Jedes echt musische Werk hat Du-Charakter, d.h. es spricht mich anders als *sonst* ein Ding so an, daß ich ihm mit meinem Empfinden und

1) A. Stolpe, Musische Wahrheit, in: Kunst und Jugend, Jg. 1953 H.1, S.1f

2) A. Stolpe, a.a.O. S.2

mit meiner Existenz in bestimmter Weise antworten muß!¹⁾ Leider wird der Begegnungsbegriff nicht weiter ausgeführt. Da Stolpe aber erklärt, die Grenze des Musischen liege darin, daß in ihm Selbstfindung nur in der Aussage und Begegnung möglich sei, nicht aber in der Auseinandersetzung mit der Realität, läßt sich schließen, daß er den Begegnungsbegriff nicht in seiner vollen Schärfe faßt.

Der Begriff der Begegnung ist in letzter Zeit lebhaft diskutiert worden (Guardini²⁾, Bollnow³⁾, Derbolav⁴⁾). Am schärfsten faßt ihn F. B o l l n o w . Er sieht die Begegnung als eine existentielle Kategorie und deutet sie als Gegensatz zur Entfaltung. Bollnow meint, sie stehe voll fordernder Härte einer harmonischen Ausbildung der Kräfte entgegen und schließe Vielseitigkeit aus. "Die Begegnung ist das Erlebnis einer dem Menschen gegenüber tretenden Wirklichkeit, durch die dieser in seinem innersten Sein in Frage gestellt ist und vor der er sich behaupten muß."⁵⁾ Die Begegnung sei schicksalhaft, sie lasse sich nicht herbeiführen oder veranstalten. Entscheidend für unseren Zusammenhang ist Bollnows Feststellung: "...wo die Begegnung anfängt, da hat die Entfaltung ihr Recht verloren, und umgekehrt: wo die Entfaltung das menschliche Geschehen bestimmt, da kann es nicht zur Begegnung im vollen Sinn des Wortes kommen."⁶⁾

1) A. Stolpe, a.a.O. S.2

2) und 3) Vgl. R. Guardini und O.F. Bollnow, Begegnung und Bildung, Würzburg 1956

3) und 4) Vgl. die Diskussion zwischen Bollnow und Derbolav in der Zeitschrift für Pädagogik:
O.F. Bollnow; Begegnung und Bildung, Jg. 1955, S. 10 ff
J. Derbolav, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, Jg. 1956, S. 73 ff
O.F. Bollnow, Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, ein Diskussionsbeitrag, Jg. 1956, S. 242 ff
J. Derbolav, "Existentielle Begegnung" und "Begegnung am Problem, Jg. 1957, S. 150 ff

5) O.F. Bollnow in: Guardini-Bollnow, Begegnung und Bildung, S. 37

6) O.F. Bollnow, a.a.O. S. 30

Die musische Erziehung ist eindeutig und bewußt entfaltend; in ihr kann deshalb die Begegnung in dem von Bollnow herausgestellten Sinne nicht beheimatet sein. Das musische Anliegen gehört in den Bereich der Bildung; die musische Erziehung kann allerdings Voraussetzung und Grundlage späterer Begegnungen sein. Eine musische Begegnung ist ein Unding, eine künstlerische Begegnung bzw. eine Begegnung mit Kunstwerken immer möglich, wie das vielzitierte Beispiel Rilkes zeigt.¹⁾ Wenn in der musischen Erziehung - wie in den vorstehenden Ausführungen A.Stolpes - der Begriff Begegnung auftaucht, meint er im Grunde nichts anderes als einen durch das Erlebnis vertieften Bildungsbegriff.

Nachdem im Vorhergehenden die Überspannung und Überforderung der musischen Erziehung dargelegt wurden, dürfen hier die zahlreichen Äußerungen der Bescheidung und Selbstbegrenzung nicht übergangen werden. So betont man zwar immer noch den Anspruch des Musischen, als Haltung, Prinzip oder Gesinnung das ganze Schulleben zu durchdringen, gleichzeitig aber besinnt man sich darauf, daß das Musische seine vornehmliche Wirkung in den "musischen Fächern" entfaltet. Zwar wirkt sie über diese durchaus auch auf die Gestaltung der schulischen Umwelt, auf den Umgangston, das Schulklima und trägt bei zur inneren Rhythmisierung des schulischen Lebens, doch sie tut das alles von einer festen Heimstätte innerhalb der Schule, einem eigenen Bereich aus - dem musischen Quadrivium²⁾ von Musik, Sprache, bildnerischem Tun und rhythmisch-gymnastischer Bewegung. Der Einschluß des Bildnerischen hat sich allge-

1)Vgl. O.F.Bollnow, a.a.O. S.38; und Th.W.Adorno, a.a.O. S.113; vgl. auch S.133 dieser Arbeit.

2)Diese Bezeichnung hat sich seit O. Haases Buch "Musisches Leben" eingebürgert.

Vgl. O.Haase, a.a.O. S. 69

mein durchgesetzt.¹⁾ Damit mündet der gesamte kunsterzieherische Strom in die musische Erziehung ein. Der Verschmelzungsprozeß ist bis heute noch nicht abgeschlossen, und es wird noch vieler Jahre bedürfen, bis er zu einer endgültigen Klärung gelangt. Aber auch er wirkt offensichtlich im Sinne der Aufgabe des Absolutheitsanspruches des Musischen durch die Fülle nüchternpraktischer Arbeitserfahrungen, die die Kunsterziehung bei dieser Vereinigung mitbringt.

Selbst bei den leidenschaftlichsten Verfechtern der musischen Erziehung fehlt es nicht an einem Bewußtsein eigener Begrenztheit. Man sollte das nicht übersehen, trotz der gelegentlichen Überforderung des Musischen. So erklärt G.Götsch: "Fern ist uns der Wahn musischer Selbsterlösung, fern die Vernebelung der Abgründe des Menschseins, die Auflösung unerbittlicher Polaritäten in einem trügerischen Allgefühl, fern jeder ästhetische Wunderglaube."²⁾ O. Haase sucht die Grenze zum Religiösen zu bestimmen, indem er betont, das Musische biete keine Zuflucht, keine letzte Geborgenheit und stelle den Menschen auch nicht in die Entscheidung. Es

1) Vereinzelt hält man noch am musischen Urbereich von Musik, Tanz und Sprache fest. So beruft sich z.B. M. Luserke in seinem Aufsatz "Akademiekurse für musische Elementarbildung?" (in: Die Sammlung, Jg. 1952 H.1, S.42) auf das griechische Vorbild, in dem alles Musische Laut und Bewegung war, chorischer Tanz und Musik, nicht aber Malerei, Baukunst und Plastik durch die Musen vertreten wurden. So berechtigt dieser Hinweis historisch erscheint, die Entwicklung negiert ihn.- Auch bei G.Götsch beruht zunächst die musische Ganzheit nur auf Musik, Sprache und Tanz (vgl. MB I, S. 149). Auch er aber erklärt am Ende seiner Arbeit: "Musik, Sprache, Tanz und Bildnerie wachsen aus gemeinsamen Wurzeln" und nimmt damit das bildnerische Tun in die musische Einheit auf. (MB III, S.97)

2) G.Götsch, MB I, S. 25

sei kein Heilmittel gegen die moderne Lebensangst und Unsicherheit, könne aber den Boden bereiten für tiefere geistige Bewegungen.¹⁾ R.Malsch bemerkt: "Der unanfechtbare Anspruch des Musischen auf wesenhafte Mitwirkung bei der Erziehung des neuen 'ganzen' Menschen macht sich nicht anheischig, allein das Chaos der Welt zu ordnen..."²⁾ Eine gründliche Besinnung auf die Grenzen musischer Erziehung findet sich vor allem bei F.Messerschmid. Er lehnt eine Begründung des Musischen vom Kult her ab als in unserer nicht mehr christlichen Gesellschaft unmöglich. Auch die Begründung von der Nation her sei - wie der Nationalsozialismus gezeigt habe - gescheitert; die Anfälligkeit der musischen Bildung, insbesondere ihrer musikalischen Seite, gegenüber Ideologien sei jedoch geblieben. In der Tat hat der enge Zusammenhang der musischen Erziehung mit der Singbewegung auch diese Schattenseite. Messerschmid weist mit Recht auf den sektiererischen Charakter mancher Singwochen hin. Die Verabsolutierung des Musischen hat dort ihre tiefste Wurzel. Messerschmids Ausführungen kennzeichnen die Haltung einer eigenständigen, sich von den ideologischen Belastungen ihrer geschichtlichen Wurzeln lösenden Richtung musischer Erziehung, wenn er sagt: "Gegen die Gefahr der Ideologisierung der musischen Bildung und ihrer kultur- und gesellschaftskritischen Überlastung hilft nur bewußte Bescheidenheit. Die großen Entscheidungen fallen nicht innerhalb der musischen Gemarkungen. Stellen wir uns zu unserer Armut und versuchen wir nicht, das seelische, geistige, religiöse Vakuum unserer Zeit mit Musik oder Tanz zu füllen. Die überall festzustellende Neigung, etwa die Musik zu ihrem eigenen Kult, zu einer weltimmanenten Religion zu machen, zerstört die wirklichen Bildungskräfte des Musischen mit Sicherheit."³⁾

1) Vgl. O.Haase, a.a.O. S.50f

2) R.Malsch, a.a.O. S.22

3) F.Messerschmid, a.a.O. S.27

Die Kritik an der musischen Erziehung vereinigt sich in diesem Punkte. Sie soll im folgenden dargestellt werden.

5) Die Kritik der musischen Erziehung

Die Kritiker der musischen Erziehung kommen sowohl aus den eigenen Reihen als auch von außerhalb des musischen und pädagogischen Bereiches. Sie richten ihre Angriffe in erster Linie auf die musikalische Seite musischer Erziehung, wobei deren enge Verbindung zur musikalischen Jugendbewegung erneut ins Licht gerückt wird. Noch heute wird oft nicht klar unterschieden zwischen den Bemühungen der Sing- und Spielkreise, der Jugend- und Volksmusikschulen, dem Laienmusizieren, die Th.W. Adorno unter dem Begriff der "musikpädagogischen Musik"¹⁾ zusammenfaßt und dem Bemühen einer musischen Erziehung, die weder rein musikalisch orientiert ist, noch sich ausschließlich auf die geschichtliche Wurzel der Jugendmusikbewegung festlegen läßt.

Die heutige "Singbewegung" befindet sich in einem Selbstklärungsprozeß, wofür W. E h m a n n s Buch "Erbe und Auftrag musikalischer Erneuerung"²⁾ ein wichtiger Beleg ist. Ihm geht es vor allem um die Überwindung des Verhaftetseins in der Romantik und um die gegenwartsnahe Verwirklichung der in der Singbewegung gewonnenen fruchtbaren Ansätze. Ehmann unterzieht den Volksliedbegriff, den a-cappella-Begriff, den Gemeinschaftsbegriff, den Einfallsbegriff, den Erlebnisbegriff und den Musikbegriff der musikalischen Jugendbewegung einer eingehenden Kritik und tritt vor allem der gefährlichen Verquickung musikalischer und religiöser Anliegen und dem historischen Eklektizismus der Jugendmusikbewegung entgegen.

1) Vgl. Th.W. Adorno, a.a.O. S. 62

2) W. Ehmann, Erbe und Auftrag musikalischer Erneuerung, Gütersloh 1950 Kassel und Basel

Es ist allerdings sehr die Frage, ob man heute überhaupt noch von einer Singbewegung, von einer Jugendmusikbewegung sprechen kann. Was von einem starken inneren Drang in der Jugendbewegung gefunden und getragen wurde, scheint heute fast ausschließlich Aufgabe einer Jugendpflege geworden zu sein. Gerade die zahlreichen Tagungen, Singetreffen, Musikwochen und Chorabende tragen deutlich den Charakter geplanter Veranstaltungen und sind unverkennbare Kennzeichen dafür, daß die ehemalige Singbewegung heute selbst ein Stück verwalteter Welt geworden ist. An diesem Punkt setzt die wohl schärfste Kritik ein, die die Singbewegung erfahren hat und die wenigstens zu einem Teil auch auf die musische Erziehung bezogen werden muß, soweit sie sich heute noch von den Bestrebungen der "musikpädagogischen Musik" bestimmen läßt. Es handelt sich um die "Kritik des Musikanten", die Th.W. Adorno in seinen "Dissonanzen" veröffentlicht hat.¹⁾ Sie sei hier kurz referiert, soweit sie auch auf die musische Erziehung bezogen werden muß.

Adorno bestimmt zunächst den geschichtlichen Ort, von dem her sowohl das Bemühen um Gemeinschaft in der Jugendmusikbewegung als auch ihr historisch-romantischer Eklektizismus verständlich werden: "Seit der industriellen Revolution hat das Leiden an der Entfremdung der Menschen voneinander, der Verdinglichung ihrer Beziehungen sein Selbstbewußtsein erlangt. Menschen, die zuinnerst das Recht fühlen, ihr Leben selbst zu bestimmen, sind Gefangene einer Welt, deren traditionale Formen zwar vergingen, in der sie aber gleichwohl einem anonymen Gesetz, dem des Tausches, ohne Schutz und ohne Wärme ausgeliefert sind. Abgeschnitten von der Hoffnung, einen Zustand realer Menschheit herbeizuführen, mißtrauen sie voller Angst der Dynamik der Geschichte, die ihnen das letzte Gute nehme und das Bes-

1) Th.W. Adorno, Dissonanzen, Göttingen 1958, S.62 ff

sere nicht gebe. So wird ihre Sehnsucht ins Vergangene zurückgestaut. Wie die Jugendbewegung überhaupt blieb die musikalische wesentlich eine des gebildeten kleinen Bürgertums und reflektiert dessen geschichtliche Not."¹⁾ Adorno hält die Überwindung der Entfremdung durch den ästhetischen Gemeinschaftswillen für unmöglich, denn sie wurzele in einem Zustand realer ökonomischer Bedingungen. "Der Glaube jedoch, daß, wo ein paar Menschen zu einer Sache sich zusammentun, die Entfremdung gebannt, Gemeinschaft gegenwärtig sei, trügt. So gewiß auch heute noch die Möglichkeit realer Beziehungen und menschlicher Intimität überdauert, so wenig ändert sie, und gar ihre planvolle Konservierung, etwas am gesellschaftlichen Grund des Unheils. Im Gegenteil: geplante Primärgruppen tasten deren eigenen Begriff an. Sie sind selber ein Stück Verwaltung."²⁾

Einen gefährlichen Kurzschluß der Jugendbewegung sieht Adorno in der Wertschätzung der Musik um ihrer Wirkungen willen, d.h. in der Meinung, daß Musik ihr humanes Ziel nicht in sich selbst, sondern in ihrer Verwendbarkeit habe. Dem hält Adorno mit Recht entgegen, daß sich in der Kunst, was mehr ist als diese, nur durch sie selbst erfüllt und "nicht indem sie die Segel streicht und sich unter ihr äußerliche Zwecke oder Kategorien subsumiert. Ihr Überästhetisches ist ästhetisch vermittelt."³⁾ Am wenigsten aber erfülle Musik sich dadurch, daß sie Menschen zu einer Gemeinschaft zusammenschweiße. Musik sei nicht Mittel, auch nicht das Musische. Das Musische, das sich selbst als Mittel anpreise, gehe unmittelbar ins Amusische über.

Ein weiterer Gegenstand der Kritik ist für Adorno das dubiose Primat der Aktivität, des Tuns vor der Rezeption. Hier ist allerdings die musische Erziehung

1) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 62

2) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 64

3) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 67; diese Einsicht hatte sich auch in vielen Kreisen der musikalischen Jugendbewegung durch den Einfluß A. Halmes verbreitet. Die Wertschätzung der Musik um ihrer Wirkungen willen kann man deshalb der Jugendbewegung allgemein nicht vorwerfen. Vgl. oben S. 35 f und 39 f

schon einen Schritt weiter gegangen als die musikalische Jugendbewegung, und mit dem Hinweis auf die "spontane Rezeptivität" in der künstlerischen Erfahrung mag Adorno dieser, nicht aber der musischen Erziehung Wichtiges und Neues sagen.

Schwer wiegt Adornos Vorwurf einer gewissen Gemeinsamkeit von Singbewegung und Faschismus, die er in folgenden Punkten als gegeben ansieht: in "dem Appell an die sogenannte Jugend als eine zugleich dynamische und gesellschaftlich vage Gruppe; der Anbietung ans Volk und dessen angeblich heile oder naturhafte Kräfte; dem Vorrang des Kollektivs gegenüber dem einzelnen; der Diffamierung des Intellekts nicht minder als der Sinne und jeglicher subjektiver Differenzierung; dem bewährten Verfahren, Rückbildungen als Ursprünglicheres und Echteres, ja als fortgeschrittener als der Fortschritt auszuposaunen."¹⁾ Während man von der musischen Erziehung sagen darf, daß die ersten drei genannten Punkte nicht oder nicht mehr zutreffen, so besteht doch immer noch im Gefolge der scharfen Zeitkritik die Gefahr der Unterbewertung des menschlichen Intellekts und die Möglichkeit einer Ideologie des Ursprünglichen und Elementaren. Auf die Frage, ob die musische Erziehung zu einer Diffamierung der Sinne neige, muß man eine differenzierte Antwort geben. Aus der Jugendmusikbewegung hat die musische Bildung einen asketischen Zug übernommen, der sich vor allem in der Scheu vor sinnlich hochdifferenzierter Musik äußert. Das Bestreben der "Entromantisierung der Singbewegung"²⁾ wirkt sich auch in der musischen Erziehung aus und hat nicht nur den angestrebten Erfolg der Verbannung schwärmerisch-

1) Th. W. Adorno, a. a. O. S. 84

2) Vgl. W. Ehmman, Erbe und Auftrag musikalischer Erneuerung, S. 15 ff

schwülstiger oder allzu pathetischer musikalischer Wirkungen, sondern auch die negative Folge der Vernachlässigung der hochqualifizierten romantischen Musik. Andererseits kann man der musikalischen Jugendbewegung selbst nicht überall und allgemein die Neigung zu einem puritanischen Musikstil nachsagen. Wo die Musik A. Bruckners im Gefolge der Bemühungen A. Halms Gegenstand der Betrachtung und Bewunderung wurde, war die Bekanntschaft mit sinnlich differenzierten musikalischen Wirkungen gegeben. (Wie sich denken läßt, waren die Bruckner-Verehrer in der Jugendbewegung keine Wagner-Verächter.) Immerhin bleibt die Frage offen, ob die musikalische Jugendbewegung, wenn sie sich überhaupt spätromantischer großer Musik zuwandte, diese zu würdigen und zu erfassen vermochte.

In der musischen Erziehung wirkt die hohe Meinung von der Erkenntnisfähigkeit der Sinne¹⁾ einer Abwertung des sinnlichen Bereichs entgegen. Aus der Kunsterziehungsbewegung hat man außerdem die Aufgabe bewußter Sinneserziehung und Geschmackskultivierung übernommen. Besonders im bildnerischen Bereich scheint ein gewisses Gegengewicht vorhanden zu sein gegen den im musikalischen Bereich noch wirksamen restriktiven Zug.-

Adornos Kritik ist im Grunde Ideologiekritik, die angesichts der verdächtigen Zeichen innerhalb der Bemühungen der Jugendmusikpflege berechtigt erscheint. Bei der engen Verbindung von musischer Erziehung und musikalischer Jugendbewegung trifft manches, was auf das ideologische Leitbild des "Musikanten" und auf die "musikpädagogische Musik" gemünzt ist, die musische Erziehung mit und sollte dazu beitragen, den Selbstklärungs-

1) Vgl. oben S.115 f

prozeß, der sich innerhalb dieser pädagogischen Bestrebung anbahnt, weiterzutragen.

In seinem Aufsatz "Zur Musikpädagogik"¹⁾ beantwortet Adorno die Frage nach seinen Vorstellungen von einer sinnvollen Musikpädagogik. Er vertritt dabei - wie sich denken läßt - nicht den Standpunkt einer spielend-lernenden, sondern einer streng und sachlich fordernden Musikpädagogik. Seine z.T. wiederum bewußt polemischen Ausführungen, in denen "homo ludens" und "ganzheitliche Entwicklung" als "abstrakte Bildungs-ideale aus sechster Hand"²⁾ abgetan, der Stand der Musikpädagogik als ein "Dilemma von Basterei und Leitbilderei"³⁾ und der "ganze Mensch" als "Schimäre" bezeichnet und schließlich behauptet wird, der Versuch, die musikalische Erziehung in eine musische umzuwandeln habe eine handfeste Ursache in dem Bestreben, die durch die gesellschaftlichen Strukturveränderungen bedrohten kunstpädagogischen Berufe durch Kartellisierung und eine wirksame Ideologie zu stützen, sollten zwar zurückgewiesen werden⁴⁾, nicht aber dazu verleiten, die ernstesten Fragen Adornos zu überhören und seine Hinweise leicht abzutun. Seine Hauptforderungen wie z.B. die, die Fähigkeit der musikalischen Imagination

1) Erst in der zweiten Auflage der "Dissonanzen" enthalten (1958)

2) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 107

3) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 108

4) Weder die allgemeine Pädagogik noch die musische, bzw. musikalische Erziehung stellen den "homo ludens" als Bildungsideal auf. Die ganzheitlich-harmonische Entwicklung und Förderung des jungen Menschen gehört - wie die Geschichte der Pädagogik - lehrt - nicht zufällig zu den pädagogischen Grundvorstellungen. Die Behauptung von den materiellen Interessen der Kunsterzieher an der musischen Erziehung greift sicherlich zu kurz.

zu fördern, d.h. die Schüler zu lehren, mit dem inneren Ohr Musik so konkret sich vorzustellen als erklären sie leibhaftig, die Entwicklung der Fähigkeit zum Partiturlernen und schließlich die Förderung der Fähigkeit, Musik als Träger eines Geistigen zu erkennen und hierin wiederum der Phantasie zu ihrem Recht zu verhelfen, sind verdiente Hinweise, die sich die herrschende musikerzieherische Praxis notwendig zuziehen mußte. Gegenstand der Kritik ist auch hier das bewusste Verharren im verspielt Kindlichen. "Das Kind als Musiker zu behandeln, ja, nach üblicher Rede, es zu überfordern, läßt ihm und seiner Möglichkeit mehr an Gerechtigkeit widerfahren, als es in der eigenen Kindheit absichtsvoll zu befestigen."¹⁾ Wichtig sind die Hinweise auf die Gefährlichkeit des herrschenden stofflichen Eklektizismus, der Musik aus der Barockzeit bevorzugt, deren pädagogische Fruchtbarkeit im Sinne einer Erziehung zur Kunst fragwürdig erscheint. Unterstrichen wird von Adorno die Wichtigkeit des Hörens bedeutender und hochartikulierter Musik. "Purer Aberglaube, das aufmerksame Hören eines Beethoven-Quartettsatzes sei 'passiver' als die Exekution einer kargen Suite des siebzehnten Jahrhunderts."²⁾

Adorno stellt die Möglichkeit einer musischen Erziehung, wenn nicht überhaupt, so doch entschieden in der gegenwärtigen Form in Frage. Er sieht zwar ihren antithetischen Ansatz, der in der Gegenbewegung zu einer aus der gesellschaftlichen Entwicklung resultierenden Entfremdung von der Kunst wurzelt, aber er meint, gerade weil diese Erscheinung so deutlich vom Sozialprozeß herrühre, sei ihr nicht mit den Mitteln der heute propagierten musischen Erziehung beizukommen. Der allgemeine, zumal moralische Bildungswert von Musik sei heute überaus ungewiß. Wenn von ihr noch

1) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 104 f

2) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 118

ein menschlich Helfendes zu erwarten sei, dann nicht nach dem Modell von Arbeitspädagogik, -therapie und vor-künstlerischer Eingliederung in Gemeinschaften,"sondern nur davon, daß dem musikalisch Unterrichteten, zunächst ohne Rücksicht auf ihn selbst und seine Bedürfnisse und Nöte, etwas von dem aufgeht, was große Musik an sich ist und verspricht. Wenn dann diese Erfahrung weit genug getrieben wird, mag sie auch ihn selber affizieren, so wie, nach Rilkes Gedicht, der archaische Torso Apollos dem Betrachter bedeutet: 'Du mußt dein Leben ändern'.."1)

Dies scheint der Angelpunkt der Argumentationen Adornos zu sein. Die Wirkungen, die sich die musische Erziehung von ihrem Tun verspricht, sind seiner Meinung nach nicht auf dem Wege ganzheitlicher Bildung zu erreichen, die den Menschen mit all seinen Bedürfnissen und Nöten in Rechnung stellt und ihn auf ein Bildungs-ideal hin zu erziehen bemüht ist, sondern allenfalls auf dem Wege der B e g e g n u n g mit der Kunst, und alle Musikpädagogik hat dann notwendig dieses eine Ziel: fähig zu solcher Begegnung zu machen durch Erziehung an den Werken selber. Aber gerade hier erheben sich wichtige Fragen. Wie sollen solche gewiß konsequenten Forderungen z.B. in der Grundschule verwirklicht werden? Schreibt nicht die psychisch-geistige Entwicklungsstufe der Sechs- bis Zehnjährigen den Ansatz im vorkünstlerischen Bereich vor, in dem über die notwendige Zeit zu verharren allerdings bedenklich erscheinen muß? Die Erziehung in den "musischen Fächern" hat es durchaus nicht nur mit Kunst zu tun. Sollte sie auf die Fülle fruchtbarer erziehlicher Wirkungen verzichten, die sich für das Kind in seinem eigenen spielerisch darstellenden oder bildnerischen Gestalten erschließen, das vorkünstlerisch

1) Th.W.Adorno, a.a.O. S. 113; Adorno umschreibt hier einen Vorgang, den O.F.Bollnow unter dem Begriff der Begegnung zu fassen sucht. Auch Bollnow zitiert das Beispiel Rilkes. Vgl. O.F.Bollnow, a.a.O. S.38; vgl. auch S.123 dieser Arbeit.

genannt werden muß? Es liegt nahe, an dieser Stelle nach Adornos Auffassung vom Sinn und Zweck einer Musikpädagogik zu fragen und nach seiner Auffassung von der Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Er schreibt dazu: "Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, daß sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; daß sie solche Werke so weit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden und, kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht."¹⁾ ... "Die musikalische wie alle Pädagogik hat Doppelcharakter: während sie ausgehen muß von Bewußtseinsstand und psychologischer Verfassung der Schüler, muß sie zugleich trachten, jene auf ihr objektives Ziel hinzubewegen. Ihr Problem ist das der **V e r m i t t l u n g**; sie darf weder bei der Anpassung an die vorgefundene Verfassung, das So-nun-einmal-Sein der Schüler sich bescheiden, noch darf sie ihnen einen Zweck vor Augen stellen, der starr, abstrakt diesem Stand inkommensurabel wäre."²⁾

So unbestreitbar Adornos Vorstellungen von den Aufgaben einer Musikpädagogik zutreffen, so berechtigt kann man angesichts der heutigen Lage der Schule fragen, ob sie ausreichen. Gerade der von Adorno oft zitierte gesellschaftliche Entwicklungsprozeß läßt es sehr zweifelhaft erscheinen, ob die Schule sich noch auf ihre ursprüngliche Vermittlungsrolle beschränken kann, ob sie darauf vertrauen kann, daß die Vermittlung von Begegnungen mit der Sache, hier mit den Werken der Kunst, allein die erzieherischen Wirkungen auslöst, die zu erstreben ihr auf Grund eines aus dem gesellschaftlichen Wandel resultierenden Funktionszuwachses

1) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 102

2) Th.W. Adorno, a.a.O. S. 106f

aufgetragen ist, der sich nicht nur auf die Erziehung des einzelnen, sondern auf eine ausgesprochen sozialpädagogische Verantwortung erstreckt, die bei Adorno nicht gesehen wird. Der Pädagoge ist genötigt erzieherisch fruchtbare Situationen zu schaffen, die über die Zielsetzung einer Erziehung zur Kunst durch Kunst hinausgehen bzw. nicht ohne weiteres in ihr einbegriffen sind. Er wird beispielsweise Formen des gestalten- den Spiels suchen, die von sozialpädagogischer Wichtigkeit sind, ohne daß man ihm den Vorwurf machen kann, diese seine "ganzheitliche Erziehung" frevle dadurch an der Kunst, daß sie sie als sozialpsychologischen Lückenbüßer mißbrauche. Es handelt sich in diesen und vielen anderen notwendigen Situationen gar nicht um Kunst oder eine Hinführung zu ihr.

Die Frage nach Berechtigung und Möglichkeit musischer Erziehung als einer Bestrebung, die zwar die Erziehung zur Kunst notwendig einzubegreifen hat, die aber u m d e s M e n s c h e n w i l l e n , d.h. aus der Erkenntnis des ihn im Gefolge der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung Bedrohenden und Gefährdenden über diese fachliche Verengung hinausgehen zu müssen glaubt, indem sie einen von den zweckrationalen Ansprüchen der Gesellschaft freien Raum der Geborgenheit im Leben des jungen Menschen zu schaffen bemüht ist, kann nur beantwortet werden von einer Warte aus, von der das Ganze der gegenwärtigen schulischen Situation soziologisch zu überblicken ist. Diese Aufgabe stellt sich das folgende Kapitel. Hier gilt es zunächst, in der Darstellung der Kritik an der musischen Erziehung fortzufahren.

Eine unmittelbar auf das Bemühen der musischen Erziehung gerichtete Kritik gibt Th. W a r n e r in seiner Schrift "Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst".¹⁾ Sie ist besonders wichtig, weil der Verfasser nicht als

1) Th. Warner, Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin u. Darmstadt 1954

Außenstehender spricht, sondern, wie er selbst sagt, als einer, der heute noch dem Anliegen musischer Erziehung mit Ernst dient.¹⁾ Warner begrenzt seine Kritik des Musischen von vornherein auf dessen Anspruch, im Bereich des Erwachsenen eine wichtige erzieherische Rolle zu spielen. Der Segen der musischen Erziehung für das Kind wird nicht bezweifelt, aber schon dem Jugendlichen kann sie nach Warners Meinung nicht mehr ganz gerecht werden. Die Überzeugung des Pädagogen, durch das Musische den ganzen Menschen erfassen zu können, sei am musisch spielenden Kinde gewonnen. Das dem kindlichen Spiel Analoge in der Welt des Erwachsenen sei jedoch nicht die musische Geselligkeit, sondern die Kunst. "Es ist demnach ein Trugschluß anzunehmen, das 'Spiel' schlechthin sei die musische Brücke vom Kinde zum Erwachsenen, und die Erwachsenen brauchten nur 'zu werden wie die Kinder', um in das musische Himmelreich einzugehen."²⁾ Man könne die kindgerechte Entwicklungspädagogik mit den ihr entsprechenden Auslassungen von Erlebnisinhalten nicht auf den Erwachsenen übertragen.

Th. Warners Kritik am Ganzheitsbegriff der musischen Erziehung wurde bereits erwähnt.³⁾ Für verfehlt hält Warner die Vorherrschaft der Musik bei minderer Geltung der nichtmusikalischen Seiten der musischen Erziehung. Man könne deshalb allenfalls von einer musikalischen Ganzheit, nicht aber von einer musischen Ganzheit sprechen. Dieser Vorwurf trifft wiederum nur die aus der musikalischen Jugendbewegung hervorgegangenen Formen musischen Lebens Erwachsener. Das Luserkesche Laienspiel des Jugendalters und die musische Erziehung in der Volksschule haben zu einem gewissen Ausgleich der verschiedenen musischen Bereiche gefunden. In starkem Maße vernachlässigt erscheint bisweilen die rhythmisch-gymnastische Seite.

1) Vgl. Th. Warner, a.a.O. S.4

2) Th. Warner, a.a.O. S.11

3) Vgl. oben S.103 f

Hauptgegenstand der Angriffe Warners bleibt das Trugbild des heilen, ganzen musischen Menschen. Alle weiteren der Kritik unterzogenen Punkte, wie z.B. der säkularisierte Askesege danke, in dessen Gefolge mangels transzendierender Zielsetzung eine abstinenzlerische Reduktion der Lebensganzheit stattfinden mußte, der bereits öfters genannte Eklektizismus stofflicher und ideologischer Art, die Aufblähung der Feier zum Pseudokult, der Gang in die Abseitigkeit musischer Gemeinschaften und die Verabsolutierung des musischen Anspruchs in einem "musischen Positivismus"¹⁾ stehen in engem Zusammenhang mit diesem Menschenbild, das harmonistisch gedacht und deswegen nach Warners Auffassung heute unreal ist.

Zu den Kritikern der musischen Erziehung gehört auch W. K a m l a h . Er wendet sich ebenfalls gegen Anschauungen, die aus der Singbewegung hervorgegangen sind. Bedenklich erscheint ihm vor allem die Orientierung der musischen Erziehung am Ursprünglichen als dem Heilen, Ganzen, Natürlichen; sie erscheint ihm typisch neuzeitlich als eine Lehre, die das Heil in der Welt sucht. Diese säkularisierte Heilserwartung ist ihm außerordentlich fragwürdig; das Heil der Menschheit lasse sich weder durch Wissenschaft noch durch Revolutionen und Bewegungen heraufführen. "Doch was heute not tut, ist ja nicht Enthusiasmus, sondern der Mut und der Wille zum je gebotenen fragmentarischen Handeln in der Klarheit des Bewußtseins, daß wir die Welt im ganzen niemals heilen werden..."²⁾ Die Überschätzung der humanen Heilkraft des Ursprünglichen, Elementaren und Natürlichen sei ein Grundirrtum der musischen Erziehung. Kamlah weist in diesem Zusammenhang auf die zwar wichtige, aber doch begrenzte und nur propädeutische Rolle des Musischen bei Platon hin, auf den sich

1) Vgl. Th. Warner, a.a.O. S.70

2) W.Kamlah, Die Singbewegung und die musische Bildung, in: Die Sammlung, Jg.1955 H.12, S. 610; das Unterstrichene ist im Original durch Kursivdruck hervorgehoben.

die musische Erziehung gern beruft. Der heute gebräuchliche Begriff des Musischen habe jedoch die ehrwürdige Tradition, auf die er sich beruft, kaum im Rücken, sondern sei eine moderne Erfindung, geboren aus der Sorge um das Ursprüngliche und um die "Vereinigung von Musik und Leben" und aus dem Mißtrauen gegen den als bürgerlich empfundenen Begriff der Kunst. Was im Rahmen dieser Arbeit zu dieser These zu sagen ist, wurde bereits ausgeführt.¹⁾

Besonders wichtig erscheint Kamlaß Hinweis auf die Tatsache, daß der in der musischen Erziehung gebräuchliche Entfaltungsbegriff für die menschliche Reifung nicht ausreicht, "daß in der Ideologie der 'Entfaltung aller schöpferischen Kräfte', die irgendwie immer an der Analogie organischen Wachstums sich orientiert, die wahre menschliche Reifung verkannt wird."²⁾ Der Mensch reife in der Entscheidung für wenige Möglichkeiten, das bedeute aber die Preisgabe und den Verlust anderer. "Sich ringsum offenhalten, ohne doch das unterschiedene Vorangehen in nur einer Richtung zu versäumen, indem freilich der Weg immer schmaler wird, das mag zwar kein 'organisches' Verhalten sein, aber es ist das dem Menschen zugewiesene endliche Sein."³⁾

Vom Standpunkt der musischen Erziehung ließe sich den Bemerkungen Kamlaß entgegenhalten, daß es sich bei der Entfaltung aller schöpferischen Kräfte nicht um eine Ideologie handelt, sondern um einen aus dem Bewußtsein der Vernachlässigung wichtiger menschlicher Fähigkeiten geborenen Grundsatz. Die Betonung liegt auf dem Wort "schöpferisch", nicht auf dem Wort "alle". Zudem stützt sich heute auch eine Entfaltungspädagogik nicht mehr allein auf die Analogie zum organischen Wachstum. Zuchtvolle Arbeit, sachlich-strenges Fordern und herbe Mühe sind nicht Feinde einer entfaltenden

1) Vgl. oben S.18 ff

2) W. Kamlaß, a.a.O. S. 612

3) Ebenda

Pädagogik, sondern sie haben notwendig einen Platz in ihr; die Entfaltung der schöpferischen Kräfte ist nicht unbedingt und immer ein bloßes Wachsenlassen, sondern oft bewußtes Führen und Lenken, bei dem sich der Verzicht auf die Vielfalt der Möglichkeiten zugunsten einiger weniger von selbst ergibt. Wohl reicht der Grundsatz der Entfaltung nicht aus für die menschliche Reifung, er stellt jedoch eine Grundlage bewußter menschlicher Erziehung dar und ist unentbehrlich. Das Bewußtsein, daß die pflegerische und führende Aufgabe der Entfaltung der schöpferischen Kräfte ihre Grenzen hat, sollte in der musischen Erziehung allerdings verbreiteter sein.

Die Kritik der musischen Bildung bezieht sich im wesentlichen auf eine die Musik in den Mittelpunkt rückende, aus der musikalischen Jugendbewegung erwachsene Form musischen Lebens, die weniger in der Schule, mehr aber im Leben des Erwachsenen an Einfluß zu gewinnen strebt. Eine deutliche Scheidung von musischer Erziehung und Jugendmusik- bzw. Singbewegung wird nicht vorgenommen; sie dürfte auch schwierig sein, da sich die das Anliegen der historischen musikalischen Jugendbewegung heute weitertragenden Kreise ebenfalls als Kün-der und Förderer musischen Lebens verstehen. In der Gestalt G.Götschs waren zudem beide Anliegen unlösbar miteinander verbunden, so daß ihn beide Seiten für sich beanspruchen können. Gerade die Kritik der musischen Bildung macht aber die Notwendigkeit der Abgrenzung beider Bereiche deutlich. Es empfiehlt sich daher, unter musischer Erziehung im engeren Sinne ein bewußtes, das Musische in den Mittelpunkt stellendes pädagogisches Bemühen zu verstehen, das seine vornehmliche Wirkung in der Schule entfaltet.

Dieses Bemühen sollte berücksichtigen, daß es für den J u g e n d l i c h e n zwar noch Möglichkeiten zu musischem Tun - z.B. im Laienspiel und Laienmusizieren - gibt, daß aber seine Entwicklung schon hinwegdrängt vom

musischen Spiel zu verbindlicher künstlerischer Gestalt. Muß nicht schon notwendig die H a u s m u s i k, deren erziehliche Wirkung E. Spranger mit so warmem Verständnis beschrieb¹⁾, die Brücke zur Kunst schlagen, um sich selbst treu zu bleiben und nicht in unverbindliche Spielerei abzusinken? Das bewußte Verharren des E r - w a c h s e n e n im musischen Bereich kommt einer Regression gleich, einer Flucht vor der Härte der Zucht, die es auf sich zu nehmen gilt nicht nur, wo Kunst geschaffen, sondern auch, wo Kunst voll gewürdigt werden will. Musische Erziehung kann lediglich die Voraussetzungen schaffen zu einer späteren künstlerischen Bildung, indem sie die Erlebnisfähigkeit weckt, Spannungen und Hemmungen löst, die Sinne schult und zum freien Spiel der gestaltenden Kräfte lockert. Darin ist sie Vorbedingung und Grundlage, aber die erzieherische Aufgabe sollte mindestens auf den oberen Klassen der höheren Schulen darüber hinausgehen und ein Bewußtsein, eine Schätzung von K u n s t zu wecken versuchen, die mehr ist als das Musische. Wo die musische Erziehung zur Erkenntnis der Notwendigkeit einer über sie selbst hinausgreifenden künstlerischen Erziehung und Bildung gelangt, deren Grundlage sie bildet, wird sie die von Th. Warner an ihr gerügte starre pädagogische Leitlinie verlassen müssen. In der Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Gegebenheiten des modernen Lebens sollte sie lernen, den Totalanspruch eines heilen Menschentums fallen zu lassen zugunsten bescheidenerer pädagogischer Zielsetzungen.

Die Kritik der musischen Erziehung hatte bisher oft die unerfreuliche Wirkung, extreme Richtungen nur zu bestärken und die Kluft zwischen Gegnern und Befürwortern, aber auch zwischen selbstkritischen und unbeding-

1) Vgl. E. Spranger, Rede über die Hausmusik, Kassel und Basel 1955

ten Anhängern zu vertiefen. Es gilt - so groß auch der Anreiz zu scharfer Polemik sein mag -, die Diskussion um die musische Erziehung in die Atmosphäre verstehender und einführender Betrachtungen zurückzunehmen, wozu diese Arbeit einen Beitrag leisten möchte. Die Kritik an der musischen Erziehung - mag sie von innen oder außen kommen - kann nur eine sinnvolle Funktion haben: den Selbstklärungsprozeß, der sich in der musischen Erziehung anbahnt, voranzutreiben und zu pädagogisch vertretbaren Zielen zu lenken.

6) Die musische Erziehung in sozialpsychologischer und soziologischer Sicht

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf die Beantwortung dreier Fragen, die eng zusammengehören:

1. Welche Bedeutung hat der Struktur- und Funktionswandel der Schule in unserer modernen Gesellschaft für die musische Erziehung?
2. Welche Möglichkeiten ergeben sich für die musische Erziehung innerhalb der durch das gegenwärtige soziale Feld bestimmten Schule?
3. Welche Aufgaben und Möglichkeiten hat die musische Erziehung unter dem Gesichtspunkt einer Soziologie bzw. Sozialpsychologie von Schule und Schulklasse?

Es handelt sich dabei sowohl um den Aufweis möglicher Ansatzpunkte für eine sozialpädagogisch verantwortungsbewußte musische Erziehung als auch um gelegentliche Hinweise zum Verständnis ihres Anliegens aus der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart.

(1.) Der Wandel der gesellschaftlichen Struktur in den letzten hundert Jahren ist häufig Gegenstand eingehender Darstellungen gewesen z.T. aus rein kultur-

kritischer Sicht (W.Rathenau¹⁾, E.Hammacher²⁾, O.Spengler³⁾) oder doch mit stark kulturkritischem Einschlag (A.Schweitzer⁴⁾, J. Ortega y Gasset⁵⁾, K.Jaspers⁶⁾), dann aber auch in rein soziologischer, wissenschaftlicher Sicht (H.Freyer⁷⁾, A.Gehlen⁸⁾, K.Mannheim⁹⁾). Die kulturkritische Haltung der musischen Erziehung schließt sich vielfach in ihrer Sicht den entsprechend kulturkritisch eingestellten Darlegungen an.

Zwar ist die Schule nicht nur, nicht ausschließlich Funktion der gesellschaftlichen Verhältnisse, steht aber so in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen, daß der totale Wandel, der vielfach als Krise erlebt wird und in dem "die Grundkoordinaten der Weltinterpretation zweifelhaft geworden sind"¹⁰⁾, den Aufgabenbereich der Schule erweitert hat. Diese Tatsache beschreiben zwei Arbeiten E. L i c h t e n s t e i n s¹¹⁾, von deren Grundgedanken die folgende Darstellung ausgeht.

Der gesellschaftliche Wandel der letzten 100 bis 150 Jahre ist gekennzeichnet durch den Übergang von der aristokratischen Geisteskultur zur demokratischen Massenzivilisation, deren tragender Grund die industrielle Arbeitswelt ist. Dies ist zugleich ein Über-

1) W.Rathenau, Zur Kritik der Zeit, Berlin 1917

Ders., Von kommenden Dingen, Berlin 1918

2) E.Hammacher, Hauptfragen der modernen Kultur, Leipzig u. Berlin 1914

3) O.Spengler, Der Untergang des Abendlandes, München 1923 (33.-47.A.)

4) A.Schweitzer, Verfall und Wiederaufbau der Kultur, München 1923 (1955 12.A.)

5) J.Ortega y Gasset, Der Aufstand der Massen, Stuttgart 1952 (95.-104.T.)

6) K.Jaspers, Die geistige Situation der Zeit (1931), Berlin 1949

7) H.Freyer, Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1956

8) A.Gehlen, Sozialpsychologische Probleme der industriellen Gesellschaft, Tübingen 1949, jetzt als: Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957

9) K.Mannheim, Diagnose unserer Zeit, dtsh. Zürich 1951

10) A.Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, S.52

11) E.Lichtenstein, Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1957, enthaltend einen gleichnamigen Aufsatz (im folgenden zitiert als SWG) und den Aufsatz "Die Schule im sozialen Feld" (zitiert als SF), urspr. in: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung, Jg. 1956 H.8

gang von traditionellen, statischen Formen der Gesellschaft zu beweglicheren, dynamischen. Die industrielle Gesellschaft ist eine großstädtische und wird bestimmt von Superstrukturen¹⁾ kompliziertester Art, die der rationalen, besonders aber der sozialen und moralischen Bewältigung durch den Menschen immer größere Hemmnisse in den Weg stellen. Das technische, experimentelle Denken und das rationale Zweckwissen dominieren in einer Weise, die es den Betrachtern der Gegenwart nahelegt, vom Rationalismus als dem Grundzug (und dem Grundübel) unseres Zeitalters zu sprechen. So sieht z.B. Ph. L e r s c h die Verzweckung der Welt, die Entinnerlichung des Menschen, den Verlust der Unmittelbarkeit des Lebens, den Verlust der seelischen Einheit und die Vermassung als Folgen des Rationalismus und der Rationalisierung als den vorherrschenden Grundzügen moderner Daseinsordnung.²⁾ Dabei erscheint es wie eine Bestätigung der Thesen Werfels³⁾, daß mit der Rationalität des modernen Lebens der Realitätssinn der Menschen immer mehr verkümmert, daß der Mensch, von einem erschreckenden Erfahrungsverlust betroffen, von "Meinungen als Erfahrungen aus zweiter Hand"⁴⁾ zu leben beginnt und in zunehmendem Maße anfällig wird für die "gut verpaßte Ideologie".⁵⁾ J. S c h u m p e t e r sieht sogar in der Herabsetzung des Sinnes für die Wirklichkeit "den eigentlichen Kern aller Schwierigkeiten."⁶⁾

Mit dem "Übergewicht der Technik, des technischen Denkens und rationalen Zweckwissens über das philosophisch kontemplative Prinzipiendenken und Bildungswissen"⁷⁾ bemächtigt sich der Menschen auch im Bereich

1) Vgl. A. Gehlen, a.a.O. S.11 ff

2) Vgl. Ph. Lersch, Der Mensch in der Gegenwart, München u. Basel 1955

3) Vgl. oben S. 10 ff

4) Vgl. A. Gehlen, a.a.O. S.47 ff

5) Vgl. H. Freyer, a.a.O. S.117 ff

6) J. Schumpeter, Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, dtsh. Bern 1946, S.414

7) E. Lichtenstein, SWG S. 8

der Bildung ein Gefühl des Unbehagens. Die "Symptome wirken so, als ob die Menschen die Welt in dem Sinne verändert hätten, daß sie zugleich die unsichtbaren Stützen ihrer eigenen geistigen Formung wegschlugen."¹⁾ Betrachtet man das Ganze der sozialen und kulturellen Wirklichkeit unserer Zeit, so muß man sich fragen, ob das Kind überhaupt eine Rolle in ihr spielt. Es scheint, als sei es in dieser Welt und dem Denken der Erwachsenen nur Objekt gefährlicher Formungsprozesse.²⁾ Mit Langeveld kann man fragen: "Ist das Kindsein als Aspekt des menschlichen Seins nicht immer reichlich schwach vertreten in der Welt der Erwachsenen, in der wir leben?"³⁾

Der unter dem Einfluß der gesellschaftlichen Entwicklung sich vollziehende Wandel betrifft sowohl die Stellung als auch die Aufgabe der Schule. Die Ansprüche an das Sachwissen steigen, wissenschaftliche Ausbildung wird für viele Bereiche praktischen Tuns gefordert, und "mit dem Anschwellen der wirtschaftlichen und staatlichen Bürokratie und der wieder damit zusammenhängenden Vervielfachung verantwortlicher Führungsstellen entwickelt sich die Tendenz, alle sozialen Funktionen technologisch zu organisieren..."⁴⁾ Ein allgemeiner Prozeß der Verschulung setzt ein, das ausgedehnte Berufs- und Fachschulwesen droht die reinen Bildungsschulen zu überwuchern.

Die Schule wird dadurch zu einem Sozialfaktor ersten Ranges, daß sie als Regulator des sozialen Aufstiegs wirkt. E.Lichtenstein spricht in diesem Zusammenhang von der Schule als einem "sozialen Filter, durch dessen weitere oder engere Maschen jeder, der am gesellschaftlichen Leben teilnehmen will, durchgetrieben wird"⁵⁾ und weist auf die Folgen für die Schule hin:

1) A.Gehlen, a.a.O. S.53

2) Vgl. C.Bennholdt-Thomsen in: Das Kind in unserer Zeit, Stuttgart 1958, S. 180 f

3) M.J.Langeveld in: Das Kind in unserer Zeit, S.46

4) E.Lichtenstein, SWG S.9

5) E.Lichtenstein, SWG S. 10

"Dadurch wird einerseits auch die Planung eines einheitlichen Schulwesens, das alle Arten von Aufstiegs- und Übergangsmöglichkeiten bietet, zur unabdingbaren Notwendigkeit, die Fragen der Schulorganisation treten weithin in den Vordergrund. Und andererseits wird die Schule aus einer freien Bildungsinstitution immer mehr zu einer anstalthaften Organisation, die mit einem staatlich kontrollierten Prüfungs- und Berechtigungswesen verkoppelt ist."¹⁾ Im Gegenzuge zu dieser der pädagogischen Einsicht zuwiderlaufenden Entwicklung machte sich schließlich die Pädagogik zur Wahrerin der Rechte des Menschen, indem sie der Schule einen Raum der Autonomie, ein Feld eigenständigen Handelns erkämpfte, innerhalb dessen dem jungen Menschen die Möglichkeit zu freier Entfaltung erhalten bleiben sollte. "Die Sorge dafür ist zur unvertretbaren Aufgabe der Erzieher geworden, daß sich der junge Mensch zu vollem Menschentum entfalten dürfe, bevor er gesellschaftlich beansprucht wird, daß ihm diese Entwicklungszeit gebühre, daß er sich in einem zweckentlasteten pädagogischen Raum erst zur sittlich und geistig gefestigten Persönlichkeit bilden müsse, bevor er ins Leben tritt, daß er nicht nur ein Funktionär, sondern ein selbständiger verantwortungsbewußter Träger der Gesellschaft werden soll."²⁾

Diese Andeutungen genügen, um einen ersten möglichen Ansatzpunkt musischer Erziehung sichtbar zu machen. In einer Schule, die lediglich Funktion der Gesellschaft, d.h. eindeutig auf deren Zwecke ausgerichtet ist und die nur noch als "Pumpwerk des Aufstiegs"³⁾ zu sozialem Rang dient, hat die musische Erziehung keinen Platz, denn ihr Wert für die Heranzüchtung der in der technisierten Massengesellschaft gefragten Kenntnisse und Fähigkeiten ist sehr zweifelhaft. Bejaht man

1) E. Lichtenstein, SWG S. 10

2) E. Lichtenstein, SWG S. 11 f

3) Vgl. A. Gehlen, a.a.O. S. 216

aber das Recht der Schule, eine Stätte der Bewahrung und Förderung der gerade in der industriellen Gesellschaft vernachlässigten oder bedrohten wertvollen menschlichen Haltungen und Fähigkeiten zu sein, so ergibt sich von selbst die Notwendigkeit der Förderung der gestalterischen Möglichkeiten des Menschen und seiner Erziehung zu künstlerischer Erlebnisfähigkeit. Damit wird aber die Bedeutung der musischen Erziehung in der Schule noch nicht in ihrer ganzen Tragweite gesehen, sondern lediglich ein Raum für ihr Wirken geöffnet. Darüber hinaus erscheint sie in ihrem Willen, gerade die in der rationalisierten Massenzivilisation bedrohten schöpferischen Kräfte des Menschen zu fördern, als Gegengewicht zu Tendenzen der Zeit, als wirksames Mittel geistiger Zucht und seelischer Hygiene, als - im wahrsten Sinne - Ergänzung der Geistesbildung. Dazu bemerkt E.Lichtenstein: "Zur Weckung lebendiger Kräfte des Empfindens und Gestaltens, des Erlebens und des Ausdrucks ist vor allem die Kunst imstande. Mit der Kunsterziehungsbewegung setzt eine Auflockerung des ganzen starren Fächergefüges der Schule ein. Das Programm der Schule wird zu einem Erziehungsprogramm, in dem neben der Geistesschulung die musische Bildung und die Leibeserziehung gleichberechtigte Anliegen werden, die nur in ihrem Zusammenwirken die seelische Gesundheit verbürgen, mit der der junge Mensch später den harten und spezialisierten Leistungsforderungen des modernen Lebens gewachsen sein wird."¹⁾

Auch für das in letzter Zeit von der Schule besonders betonte sozialpädagogische Anliegen stellt die musische Erziehung eine bedeutende Hilfe dar. Die Sozialerziehung drängt von sich aus über den engen Bereich der Schulstube hinaus. Gerade die musischen Disziplinen ergeben viele Möglichkeiten zur Bildung von informellen Gruppen und Arbeitsgemeinschaften, zur

1) E.Lichtenstein, SWG S. 16

Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern im Sinne echter Partnerschaft und für wertvolle Kontakte mit dem Elternhaus. Man denke nur an die Vorbereitung und Durchführung von Feiern im Rahmen einer Schulgemeinde, an Laienspielaufführungen sowie ganz allgemein an die Planung und Ausführung von Vorhaben unter Einbeziehung musisch-bildnerischer Gemeinschaftsarbeiten.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Im freien, zweckentlasteten Raum der Schule, der die Möglichkeit zur allseitigen Entfaltung des jungen Menschen bietet, hat die musische Erziehung nicht nur überhaupt eine Möglichkeit, sondern eine auf Grund ihrer besonderen Wirkungsweise spezielle Aufgabe: die Entfaltung und Pflege der schöpferisch gestaltenden Kräfte im Menschen und die Entfaltung der Erlebnisfähigkeit für künstlerische Werte. Sie wirkt dabei den auch in die Schule eindringenden gefährlichen Zeittendenzen entgegen. Innerhalb der musischen Disziplinen ergeben sich reiche Möglichkeiten zur Stärkung und Differenzierung des sozialpädagogischen Anliegens unserer Schulen.

(2.) Innerhalb des heutigen sozialen Feldes sind es besonders Wandlungen im Bereich der Familie und die großstädtische Lebensform, durch die die Schule vor neue Fragen und Aufgaben gestellt wurde, bei deren Beantwortung und Lösung die musische Erziehung helfen kann.

Unter dem Druck der gesellschaftlichen Veränderungen ist die Norm der Familie heute die Kleinfamilie. In ihr ist das Kind weit mehr Gegenstand des bewußt besorgenden Interesses als früher, was sich sowohl positiv zeigen kann in einer erziehungs- und schulbewußteren Haltung der Eltern, was aber auch negativ zum Ausdruck kommen kann, wenn die Eltern ihre eigenen Aufstiegshoffnungen aus sozialem Prestigebedürfnis auf das Kind übertragen. Entscheidende Gefährdungen ergeben sich für das Familienleben auch durch das Auseinandertreten von Arbeits- und Lebensraum aus der Situation

der berufstätigen Familie. Bedenklich erscheint die lange Abwesenheit des Vaters und die Unanschaulichkeit seiner Tätigkeit für das Vorbild- und Autoritätsbedürfnis des Kindes bei gleichzeitiger Verlagerung des eigentlichen familienbindenden Schwerpunktes auf die Mutter. Umso verhängnisvoller wirkt sich dann gerade ihre häufige Berufstätigkeit aus.

Als "einziger Hort der vollen Menschlichkeit, der Vertrautheit und Geborgenheit in persönlicher Bejahung, der inneren Lebenssicherheit"¹⁾, als "Gegenspieler aller Öffentlichkeit" und als "Asyl der Privatheit" ist die Familie heute einer wachsenden Belastung ausgesetzt, die A.Gehlen folgendermaßen kennzeichnet: "Indem nun das öffentliche Leben von tieferen, symbolischen Gehalten entleert wird, indem die Institutionen zu Gesetzen abblassen und diese wieder zu Verkehrsregeln, trennt sich die private Sphäre hiervon ganz, aber sie fällt in die Unmittelbarkeit zurück, die Personen begegnen sich in der ganzen Breite ihrer natürlichen Stärken und Schwächen, sie haben die Konflikte, die sich aus der Distanzlosigkeit verzehnfachen, aus den geringen Reserven ihrer zufälligen Eigenschaften zu lösen."²⁾

Angesichts der Situation der Familie in unserer Zeit stellt E.Lichtenstein für die Schule eine doppelte Aufgabe heraus: "Die Schule kann der Familie Hilfestellung leisten, ihr helfen, sich aus der Vereinzelung und Isolierung zu befreien, in der sie sich von der Gesamtgesellschaft abkapselt, dadurch ihre soziale Verantwortung stärken und ihr wertvolle erzieherische Inhalte des Familienlebens zuführen. Sie hat andererseits in der modernen Gesellschaft die Aufgabe, selbst sozialerzieherische Kräfte zu entwickeln und durch eine familienhafte Atmosphäre selbst Heim zu bilden, so daß sie als familienergänzende Lebensform dem ver-

1) E.Lichtenstein, SF S. 26bf

2) A.Gehlen, a.a.O. S.57

nachlässigten Kinde zu sozialer Einbeziehung und Integration seiner Gemütskräfte helfen, der desorientierten Familie aber Vorbildimpulse zuführen kann."¹⁾ Die Landerziehungsheime und die Lebensgemeinschaftsschule Peter Petersens sind auf dem Wege der Umgestaltung des Schulideals im Sinne einer familienergänzenden Lebensform vorangegangen. Auf der Ebene der inneren Schulreform hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, "daß der Klassenblock der Mammutklasse, in der alle sozialen Querverbindungen untersagt, jede freie Bewegung verhindert werden muß, einen künstlichen Fremdkörper im sozialen Raum darstellt, nicht anders als eine mechanisch bewegte Kompanie auf dem Exerzierplatz, daß aber die Schule eine Sozialform sein muß, in der die Kinder leben, wertvolle soziale Gewohnheiten lernen und ein Heimrecht erleben können."²⁾

Die hohe sozialpädagogische Verantwortung, die die Schule heute unter diesem Aspekt hat, kann mitgetragen werden von der musischen Erziehung. Wenn versucht wird, aus der Schule eine wahre Heimstätte zu machen, die als Raum der Geborgenheit von den Kindern innerlich bejaht und mit reichem sozialen Leben erfüllt werden kann, von dem aus auch Wirkungen auf das Familienleben möglich sind, so zeugte es von einer bedauernswerten pädagogischen Blindheit, wollte man auf die erzieherischen Wirkungen musischen Lebens verzichten. "Aus der 'Schulwohnstube,' den Werk- und Kunstgemeinschaften, den Spiel- und Beschäftigungskreisen, der Festgemeinde der Schule müssen vielmehr volkserzieherische Einflüsse auf das Familienleben zu Hause ausstrahlen."³⁾

1)E.Lichtenstein, SF S.29

2)E.Lichtenstein, SF S.32

3)E.Lichtenstein, SF S.32

Weitere Probleme ergeben sich für die Schule vor allem aus ihrem Einbezogensein in den Raum der Großstadt. Eine spezialisierte Großstadtforschung¹⁾ hat sich eingehend mit den anthropo-biologischen, psychologischen und soziologischen Veränderungen im großstädtischen Lebensraum beschäftigt. Selbst diejenigen Phänomene zusammenzufassen, die für die Stellung und Aufgabe der Schule von besonderer Bedeutung sind, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ich verweise auf die Darstellungen E. Lichtensteins, die einen sehr guten Überblick geben.²⁾ Hier gilt es vor allem zu fragen, ob der Schule aus dem sozialen Umfeld Großstadt Aufgaben erwachsen, zu deren Bewältigung die musische Erziehung beitragen kann.

Angesichts der industriellen großstädtischen Umwelt sieht sich die Schule einer antinomischen Aufgabe gegenüber: Sie steht einmal unter dem Zwang zur Leistung, d.h. sie sieht sich gezwungen, den erhöhten Leistungsforderungen, die Wirtschaft und Gesellschaft stellen, zu entsprechen, zum anderen trägt sie eine hohe gesamterzieherische Verantwortung. Sie steht zwischen den Forderungen der Außenwelt nach Anpassung an die Bedingungen und Spielregeln des technischen Daseins und der erzieherischen Verantwortung für die Entfaltungsmöglichkeiten auch derjenigen Kräfte, die in der industriellen Gesellschaft nicht "gefragt" sind. Es kann kein Zweifel sein, daß hier der Kern ihrer Bildungsaufgabe liegt; sie ist genötigt, "kompensatorische Hilfen zu geben, die diese Anpassung ohne inneren Druck erst gelingen lassen können, und darüber hinaus antagonistisch dem Zug zu einer völligen Veräußerlichung und Konformität des Verhaltens entgegenzuwirken, d.h. die Kräfte personaler Selbständigkeit und

1) Vgl. z.B. E. Pfeil, Großstadtforschung, Bremen-Horn 1950; W. Hallpach, Mensch und Volk der Großstadt, Stuttgart 1952².

2) Vgl. E. Lichtenstein, SF S. 36 ff

Verantwortungsfähigkeit wachzurufen."¹⁾ Die Schule hat heute die zusätzliche Aufgabe, einen Ausgleich zu schaffen gegenüber dem tiefen Eingriff der technischen Welt in die physische und psychische Entwicklungsdynamik des Kindes. E.Lichtenstein sieht diesen Eingriff als einen Raubbau an den inneren Aufbaukräften der Persönlichkeit, und er versteht darunter "die Überforderung und Überbeanspruchung des jungen Menschen in Teilleistungen, in peripheren Schichten, in der intellektuellen Sphäre, - seine Desintegration und Unterbeanspruchung in den tieferen Gemütsschichten, in denen sich die spontanen Gestaltungskräfte, die intentionalen Strebungen, die emotionalen Bindungen, die Ordnungskräfte des Ganzmenschlichen formen."²⁾ (Diese Worte beweisen übrigens, daß man in der pädagogischen Diskussion nicht bereit ist, das Ganzmenschliche mit Th.W.Adorno als Schimäre abzutun³⁾.)

Hier ergibt sich eine wichtige Aufgabe für die musische Erziehung. Sie spricht den Menschen gerade nicht in den peripheren Schichten an und auch nicht ausschließlich in der intellektuellen Sphäre. Sie wendet sich an das Gemüt, an die spontanen Gestaltungskräfte und fördert emotionale Bindungen. In der großstädtischen Welt ist oft buchstäblich kein Platz für Spiel, Gesang und musisch-bildnerisches Tun; die Schule bewahrt den Raum dafür und somit vielfach auch die Möglichkeit des Kindes überhaupt. Unter dem Druck der Leistungsforderungen ist allerdings auch das keine Selbstverständlichkeit mehr. Die Überforderungsklagen werden immer lauter, und die normale Freizeit eines Industriearbeiters ist oft größer als die eines Schulkindes von elf Jahren. Die Folgen bleiben nicht aus: Eine überraschend große Zahl von Kindern leidet an neurotischen Störungen. Die allgemeinbildende Schule kann die ihr daraus erwachsenden heilpädagogischen Aufgaben nicht mehr auf Son-

1) E.Lichtenstein, SF S.41

2) Ebenda

3) Vgl. oben S.131

derschulen abwälzen, sie muß sich selber dieses Problems annehmen.

Nun wäre es allerdings verfehlt anzunehmen, die musische Erziehung biete an sich schon eine Garantie gegen jede Überforderung und Überbürdung des Kindes. Auch in den musischen Disziplinen ist eine Überspannung möglich, umsomehr, als die Kinder, von innerer Begeisterung getrieben, oft selbst dazu neigen, die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit zu überschätzen. Durch pädagogisches Geschick lassen sich jedoch entsprechende Fehlerscheinungen vermeiden. Andererseits erscheint die musische Erziehung besonders geeignet, die heilpädagogische Aufgabe, auf die sich unsere Schulen weit mehr einstellen sollten, mitzubewältigen. Es fällt im allgemeinen nicht schwer, das Interesse der Kinder in hohem Maße für musische Vorhaben zu gewinnen und innere Antriebskräfte zu mobilisieren. Wo aber, wie in der musischen Erziehung, das Schaffen innerlich bejaht wird, entfällt der äußere Zwang zur dauernden mühsamen willensmäßigen Konzentration und damit ein Spannungsmoment, das zur Überforderung der Kinder in unseren Schulen nicht wenig beiträgt. In der musischen Erziehung werden gesteckte Ziele weniger durch Zwang erreicht als vielmehr durch die Mobilisierung der vom Ziel her auf den Schaffenden und sein Tun ausstrahlenden Kräfte.¹⁾ Außerdem pflegt die musische Erziehung die stille Besinnung, sei es in der Betrachtung von Kunstwerken, sei es in der schweigenden inneren Auseinandersetzung mit Gedanken und Aufgaben. Auch das stille, gesammelte Hören einer Geschichte gehört hierher. Gerade die Betonung des Kontemplativen in unseren von hektischer Betriebsamkeit erfüllten Schulen kann einen ausgesprochen psychotherapeutischen Wert haben. Hinzu kommt, daß bestimmte Formen musischen Tuns von

1) Man vergleiche dazu die Ausführungen W.Metzgers über die zwei Weisen der Zielerreichung in:
W.Metzger, Die Grundlagen der Erziehung zu schöpferischer Freiheit, Frankfurt a.M. 1949, S.27 ff

sich aus eine lösende, lockernde, befreiende Wirkung haben: Singen, improvisierte szenische Darstellungen, rhythmisch-tänzerische Bewegungsspiele. Auf die heilpädagogische Bedeutung des Spiels ist man schon seit längerer Zeit aufmerksam geworden. Ursprünglich war es - wie auch die Kinderzeichnung - nur diagnostisches Mittel, bald aber erkannte man seinen therapeutischen Wert.¹⁾ Auch die Entfaltung der spontan gestaltenden Kräfte kann über ihren Eigenwert hinaus heilpädagogische Bedeutung gewinnen. Welchen Auftrieb erhält z.B. das bedrohte Selbstwertgefühl eines gewöhnlich überbeanspruchten leistungsschwachen Kindes durch eine gelungene Gestaltung, sei es eine Zeichnung, ein Aquarell oder eine gut gespielte Rolle im szenischen Schulspiel! Es gelingt im Bereich des Musischen relativ leicht, kontaktgehemmte Kinder zu gemeinsamem Tun, zur Teilnahme an differenzierten Gruppenleistungen zu bewegen. Es ist bedauerlich, daß die im reichen Maße vorhandenen Erfahrungen und Beobachtungen über den heilpädagogischen Wert musischen Tuns bisher keine wissenschaftlich gründliche Darstellung gefunden haben. Hier liegt eine der dankbarsten Aufgaben einer pädagogischen Theorie der musischen Erziehung. Sie erscheint umso dringlicher als durch die vieldiskutierte Tatsache der Akzeleration das oben beschriebene Problem noch vertieft wird.²⁾

1) Vgl. H.Zulliger, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Stuttgart 1954²; V.M. Axline, Play Therapy, Boston 1947; J.L. Moreno, Die Grundlagen der Soziometrie, deutsch Köln 1954, bes. S.306, 325 ff

2) Die "Jugend im Wandel" ist oft Gegenstand besorgter Beobachtungen und Beschreibungen geworden. Als Beispiele seien genannt:
H.H. Muchow, Jugend im Wandel, Schleswig 1955²;
Ders.; Die Flegeljahre als Zivilisationsproblem, in: Studium Generale, Jg. 1952 S.280 ff;
H. Eyferth, Gefährdete Jugend, Hannover 1950;
H. Thomae, Zur psychologischen Charakteristik der deutschen Nachkriegsjugend und ihrer Gefährdungen, in: Bildung und Erziehung, Jg. 1950 S. 575 ff;
H. Busemann, Geborgenheit und Entwurzelung des jungen Menschen, Ratingen 1951

Die technische Zivilisation begünstigt die Selektion eines anpassungsfähigen, beweglichen und energischen extravertierten Aktivitätstypus. Die Schule sollte dieser Entwicklung nicht folgen, hat es aber teilweise schon getan. J.P. Ruppert meint, die Schule habe sich nach dem vorherrschenden kindlichen Entwicklungstypus, dem extravertierten, anpassungsfähigen Leistungsschüler gestaltet und benachteilige den introvertierten Schüler in seiner Entfaltung. Dies sei bedenklich, weil die so bevorzugten Schüler nicht zugleich auch die sein müßten, die als schöpferische Naturen später für die Gesellschaft von besonderem Wert seien.¹⁾ Noch weiter geht E.Lichtenstein, wenn er bemerkt: "Würde man in der stetig fortschreitenden Neigung zu verfrühter Extraversion allerdings einen erzieherisch unbeeinflussbaren anthropologischen Wandlungsprozeß in der Wesensgestalt der westlichen Jugend sehen müssen, so würde man von einer ernststen Gefahr für die Aufrechterhaltung unseres Kulturgefüges sprechen müssen."²⁾ Auch hier gelte es, früh kompensatorische Gegengewichte zu schaffen: musische Erziehung, Wertbildung statt bloßer Wissensbildung, Vertiefung statt Stoffbelastung, Ganzheitlichkeit statt Zerstückelung im Bildungsverfahren, Mitmenschlichkeit statt Kollektivierung in der Sozialerziehung.³⁾

Damit wird eine Vermutung von großer Tragweite ausgesprochen, daß nämlich die musische Erziehung ein Gegengewicht darzustellen vermöchte gegenüber der von der technischen Umwelt geförderten Selektion eines extravertierten Typus, daß sie in der Richtung eines Ausgleichs, einer Harmonisierung des Entwicklungstempos wirke und damit die Diskrepanz zwischen physischer und geistiger Entwicklung verringere. Es gibt keinen

1) Vgl. J.P.Ruppert, Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim 1954, S. 152

2) E. Lichtenstein, SF S. 44

3) Vgl. E. Lichtenstein, SF S. 43

Bereich im schulischen Leben, der mehr Freiheit von stofflicher Belastung, mehr Spielraum für individuelle Gestaltungen und Ausprägungen verschiedener Begabungshöhen hat, der mehr auf Wertbildung, auf Vertiefung und weniger auf bloße Wissensübermittlung gerichtet ist als die musische Erziehung. Wie sehr sie einem übersteigerten Leistungsprinzip fernsteht zeigt schon die Tatsache, daß es - außer im religiösen Bereich - nirgendwo als in ihr unsinniger erscheint, Leistungen durch ein starres Notensystem zu bewerten, was nicht heißen soll, musische Erziehung gehe überhaupt nicht auf Leistung. Die im musischen Bereich auftretenden Leistungen haben derart spezifischen Charakter und sind so reich an Differenzierungen, daß es schwerfällt, sie in abstrakte Noten zu fassen. Zur Eigenart musischer Leistungen gehört auch, daß sie in spontaner, müheloser, man möchte fast sagen genialer Improvisation entstehen können.¹⁾ Doch auch das Gegenteil ist möglich: Sie können in langer, mühevoller Arbeit erwachsen. So erhalten nicht nur verschiedene Begabungshöhen Möglichkeiten zu wesenseigenem Ausdruck, sondern auch Schaffensweisen, die in Hinsicht auf Tempo und Ausführung sehr verschieden sein können.²⁾

(3.) Es kann nicht Aufgabe dieser Ausführungen sein, den ganzen Reichtum sozialen Lebens innerhalb von Schule und Schulklasse zu reflektieren; wir wenden uns nur denjenigen Tendenzen und Spannungen, denjenigen sozialen Prozessen, Situationen und Beziehungen, denjenigen Lebensstilen innerhalb des schulischen Raumes zu, die für die Frage nach Möglichkeiten und Wirkungsweisen musischer Erziehung besondere Aufschlüsse versprechen.

1) Vgl. R. Ott, Urbild der Seele, Bergen 1949 ; die Bildbeilagen zeigen erstaunliche Kindermalereien, die z.T. in kürzester Zeit als Improvisationen entstanden sind.

2) Vgl. K. Schwerdtfeger, Bildende Kunst und Schule, Hannover 1954

Eine Reihe der Prozesse im Sozialgebilde Schule kann man verstehen als Ausgleichsvorgänge zwischen zwei Grundtendenzen des sozialen Lebens: Sozifikation und Individualisierung. Ruppert rechnet zu diesen Ausgleichsprozessen bzw. zu ihren "Lösungen" die Partizipation, Identifikation und Integration. Von besonderem Interesse ist für unseren Zusammenhang die Identifikation. In ihr vollzieht sich "eine Art Wahl in der Hingabe"¹⁾, die zwar nicht bewußt zu sein braucht, sich jedoch deutlich unterscheidet von dem willenslosen, vor-ichhaften Ergriffensein von überpersönlichen Mächten in der Partizipation. Im Kindes- und Jugendalter dominiert die Identifikation in den Sozialgebilden. Identifikationen sind möglich sowohl mit vorbildlichen Erziehern als auch mit dem Ganzen eines Sozialgebildes oder dessen Normen.

Es erscheint unrichtig, die Identifikation auf das Phänomen der Masse zu begrenzen, wie das Th. W. Adorno in seiner Kritik der musischen Erziehung getan hat.²⁾ Sie kann schon in einer Paarbeziehung walten; in jeder Gemeinschaft ist sie nicht nur möglich, sondern existent, und sie spielt in der sozialen Dynamik der jugendlichen und kindlichen Gruppe eine wichtige Rolle. Die Erziehung durch Vorbild stützt sich wesentlich auf sie. Es ist deshalb nicht einzusehen, weshalb man die Identifikation gering schätzen sollte.

Die Identifikation kann einen verschiedenen Grad der Intensität und Totalität haben. In der Regel ist sie bei denen, die in ein Sozialgebilde neu eingetreten sind, intensiv-total. In der Folgezeit kommt es gewöhnlich zu einer Art Zurücknahme von Erwartungsprojektionen; man gewinnt Abstand, ohne die Identifikation ganz aufzugeben. Von hier aus ist der Schritt zur Integration möglich, d.h. zum bewußten Einverständnis mit dem Sozialgebilde unter Wahrung der Kritikfähigkeit und

1) J. P. Ruppert, a.a.O. S. 106

2) Th. W. Adorno, a.a.O. S. 67

eines Raumes eigener Freiheit.

Schwierig erscheint die Identifikation in Schule und Schulklasse, wo ein unpersönlicher Ton herrscht, verbunden mit einem unkindlichen Lebensstil und mangelndem Entwicklungsspielraum. "Selbstentfaltung ist das eigentliche Anliegen der Identifikation. Wo Hingabe nicht als Bereicherung empfunden wird, da erlahmt sie. Es ist also außerordentlich wichtig, daß die Schule zu echten und intensiven Identifikationen mit ihrem Leben auffordert. Erst dann entsteht das rechte Entfaltungsklima."¹⁾

Im Grunde geht es hier um die innere Bejahung des schulischen Lebens, ohne die eine Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit sehr zweifelhaft erscheint. Die spezielle Aufgabe der musischen Erziehung besteht dabei in der Bekämpfung, Überwindung oder wenigstens Milderung aller derjenigen Züge schulischen Lebens, die fruchtbare Identifikationen²⁾ verhindern: autoritativer Stil der Klassenarbeit, rationalistische Homogenisierung des sozialen Lebens, Überbetonung des Leistungsprinzips, in deren Gefolge meist die egoistische Konkurrenzkampfhaltung einzieht. Besondere Bedeutung kommt der Gestaltung des Schulklimas und des Lebensstils einer Klasse zu.³⁾ Die innere Bejahung einer Schule, deren Leben und Schaffen von musikischem Geist mitgetragen wird, dürfte dem Kinde nicht schwerfallen.

Im Spannungsfeld zwischen sozialer Bindung (Sozifikation) und Lösung (Individualisierung oder Isolierung) vollziehen sich nicht nur Prozesse des Ausgleichs, sondern auch solche der Strukturierung, Differenzierung und der Stabilisierung. In unserem Zusammenhang verdienen die gruppenbildenden und strukturierenden Prozesse besondere Aufmerksamkeit.

1) J.P. Ruppert, a.a.O. S. 107

2) Es lassen sich auch Identifikationen gefährlicher Art feststellen, z.B. innerhalb von Cliquen. Auch Identifikationen mit "Vorbildern" destruktiven Verhaltens in einer Klasse sind möglich.

3) Vgl. unten S. 164 f

Unterstrichenes im Original in Kursivdruck

Die Gruppen, insbesondere die Kleinstverbände und Intimgruppen, haben nicht nur im Rahmen der Schule, sondern auch in der Betrachtung der modernen Gesellschaft ein tiefes Interesse gefunden.¹⁾ Sie stellen ein bisher von den pessimistischen Kündern des Kulturverfalls gern übersehenes Gegengewicht zur Kollektivierung und Vermassung der Menschheit dar.²⁾ Mit Bezug auf die scharfsinnigen Prognosen Tocquevilles bemerkt A. Gehlen angesichts der Fülle informeller Gruppen, der Freundschaften, der Vertrauens- und Gesinnungsverbindungen: "Die Unmenschlichkeit der Menschen, wie sie Tocqueville beschreibt, ist im Kreise der Kinder und Freunde verschwunden, alle diese kleinen Bindungen zusammen machen so etwas wie den Zement des Gesamtgebäudes der Gesellschaft aus. Was so laut den Vordergrund einnimmt: die großen Zweckorganisationen und die hineingeschütteten Einzelnen, das ist keineswegs die ganze Wahrheit."³⁾

In der Schule haben die gruppenbildenden Vorgänge eine ähnliche Bedeutung, besonders wo es sich um die Bildung demokratisch-institutioneller und vor allem um informelle Gruppen handelt. Sie stellen ein pädagogisch recht bedeutsames Gegengewicht dar zu den Tendenzen der Vermassung, Kollektivierung und Nivellierung. Damit ist ihre Bedeutung jedoch noch nicht erschöpft: Ein Reichtum an gruppenbildenden Prozessen bietet auch den besten Schutz gegen die Isolierung einzelner Glieder. Der informellen Gruppe gebührt der

-
- 1) Vgl. u. a.: J.L. Moreno, Die Grundlagen der Soziometrie, dtsh. 1954 (Köln);
P.R. Hofstätter, Gruppendynamik, Hamburg 1957;
H.E. Jennings, Schule und Schüलगemeinschaft, dtsh. Berlin u. Hamburg 1951;
E. Lichtenstein: Umrissse einer soziologischen Jugendkunde, Berlin 1955
- 2) Vgl. A. Gehlen, Mensch trotz Masse, in: Wort und Wahrheit, Jg. 1952, S. 579 ff
- 3) A. Gehlen, Die Seele im technischen Zeitalter, S. 74

Vorrang in der pädagogischen Schätzung: "Wer den Erziehungsgedanken in den Vordergrund stellt, wird die informelle Gruppe bevorzugen."¹⁾

Bestimmend für den Prozeß der Bildung informeller Gruppen sind Freiheit von äußerem Zwang, gleiche Interessenrichtung und Sympathie der Glieder untereinander.

Die musische Erziehung ist besonders reich an Anregungen zur Bildung informeller Gruppen. Bei der Vorbereitung und Einstudierung eines Laienspiels, zur Verrichtung von bildnerischen Gemeinschaftsarbeiten (Wandfriese, Mosaikarbeiten, Klebearbeiten) finden sich meist spontan informelle Gruppen zusammen. Das gilt auch für die Vorbereitung und Durchführung von Feiernstunden. Der bei konstanten Gruppen wachsenden Tendenz zur Spezialisierung, Rivalität und Verfestigung von Rangordnungen und Rollen wird durch den in der musischen Erziehung relativ schnellen Wechsel der Vorhaben begegnet, vor allem aber auch dadurch, daß es in den verschiedenen musischen Disziplinen zu dauernd wechselnden Zusammensetzungen kommt, so daß z.B. die Glieder einer Musiziergruppe sich im Zeichnen auf mehrere Gruppen zur Herstellung bestimmter Gemeinschaftsarbeiten und in der rhythmischen Erziehung auf wieder andere Spielgruppen verteilen.

Die sozialpädagogische Bedeutung musischer informeller Gruppen liegt auch darin, daß es sich immer um Interaktionsgruppen handelt, die einen lebendigen Kontakt aller Glieder miteinander zeigen. Sie bilden darin einen Gegensatz zu den Koaktionsgruppen im autoritären Lehr- und Lernstil älterer Prägung.²⁾ Es sind fast immer kleinere Gruppen, die sich in der musischen Erziehung bilden. In ihnen ist die Dichte des Binnenkontaktes erheblich höher als bei größeren Zusammenschlüssen.

1) C.Weiß, Abriß der pädagogischen Soziologie, II. Teil: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse, Bad Heilbrunn 1957², S. 136

2) Vgl. C.Weiß, a.a.O. S. 90

Unter den s t r u k t u r i e r e n d e n Prozessen im Klassenleben verdient die Rangbildung das besondere Augenmerk des Erziehers. Der negative Extremfall ist hier die starre Rangordnung, wie sie sich in einer ausschließlich nach dem Leistungsprinzip arbeitenden Klasse ergibt, wobei meistens der Geist einer hemmungslosen Konkurrenz und des Egoismus zu herrschen pflegt. Man darf allerdings nicht verkennen, daß es ein natürliches Rivalisieren auch unter Kindern immer gibt, es muß nur in pädagogisch wertvolle Formen gebracht werden. Dabei kann die musische Erziehung wertvolle Hilfen geben. Sie hebt die in der starren Rangordnung wirkende Tendenz zur Formalisierung aller sozialen Beziehungen auf oder schwächt sie wenigstens ab durch die ihr eigentümlichen gruppenbildenden Prozesse, die soeben beschrieben wurden. Die Rangbildung in den musischen Fächern ist zwar nicht erschwert, sie erscheint jedoch durch die Fülle der Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, die die verschiedensten Begabungen zum Zuge kommen lassen, aufgelockert und auf viele Leistungsebenen verteilt. Wer die musische Erziehung als wichtigen Bereich schulischen Lebens pflegt, gewinnt damit die pädagogisch wertvolle Möglichkeit des Ausweichens auf viele Rangbildungsebenen. Für viele Kinder wird damit die Frustration aller Geltungsbestrebungen verhindert, aus der nur schulische Apathie, wenn nicht sogar destruktives Verhalten folgen kann.

Die musische Erziehung spielt auch bei dem strukturierenden Prozeß der Zonenbildung¹⁾ eine wichtige Rolle - wiederum auf Grund der Möglichkeiten zur Förderung gruppenbildender Prozesse und der Variabilität der Leistungsanforderungen. Wo ein reiches Gruppenleben herrscht, wo Möglichkeiten der verschiedensten Art

1) Der Prozeß der Zonenbildung gliedert die Schüler einer Klasse in Kernständige, Mittelständige, Randständige und Außenständige. Vgl. J.P. Ruppert, a.a.O. S. 121 ff

zur Entfaltung der Begabungen gegeben sind und wo schließlich Verkehrston und Lebensstil gelöst, freundlich, musisch sind, da wird die Isolierung Einzelner erschwert und die erneute Bindung Rand- und Außenständiger erleichtert.¹⁾ --

In einer Schule, in der die musische Erziehung eine feste Heimstätte erhält, wird das Gesamt der sozialen Beziehungen in ganz bestimmter Weise geprägt. Zunächst bedeutet musische Erziehung immer die Möglichkeit, das Ganze der sozialen Beziehungen reicher zu gestalten. Dies gilt nicht nur für das Sozialgebilde Schulklasse durch die Vielfalt möglicher Gruppenbildungen, sondern auch für Schule und Schulgemeinde. Auf musikischem Gebiet pflegen Klassen miteinander, Ältere und Jüngere, Lehrerschaft und Schülerschaft, Eltern und Schule, Gemeinde und Schule am ehesten zusammenzuarbeiten. Dies trifft naturgemäß auf ländliche Verhältnisse mehr zu als auf großstädtische. Noch immer ist das sommerliche Kinderfest, von der Schule organisiert und mit Spiel, Gesang und Umzügen erfüllt, in vielen Landgemeinden Ausdruck der Verbundenheit von Elternhaus, Gemeinde und Schule und schließt die notwendige Mithilfe aller Partner ein. (Ähnliches gilt für die Adventsfeiern und -spiele.)²⁾ Aber auch in der Großstadt fehlt es nicht an entsprechenden Möglichkeiten. Je reicher die Situationen und

-
- 1) Wie stark ein integrativer Lebensstil in Verbindung mit einer Betonung musischen Schaffens günstig auf die Klassenstruktur hinsichtlich der Zonenbildung wirkt, zeigt J.P.Ruppert in der Gegenüberstellung einer sozialpädagogisch ungünstigen Struktur mit autoritärem und schulleistungsbetontem Lebensstil und einer sozialpädagogisch sehr günstigen Struktur einer Klasse mit integrativem Lebensstil, in der die Leistungen in den musischen Fächern und in den handwerklichen Disziplinen eine bedeutende Rolle spielen. Vgl. J.P.Ruppert, a.a.O. S. 124
 - 2) Man vergleiche auch die Rolle der Feste und Feiern im Jena-Plan Peter Petersens. Vgl. H.Apelt-Döpp-Vorwald, Feiern und Feste an der Universitätsschule, in: P.Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar 1934, S. 128 ff und P.Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930, S.64 ff

Funktionen, die in einer Schule "zugelassen" werden, umso reicher sind auch die sozialen Beziehungen innerhalb des Sozialgebildes Schule. Dieser Reichtum ist zwar notwendige Vorbedingung einer fruchtbaren erzieherischen Wirkung, nicht aber hinreichende Gewähr für sie. Soziale Beziehungen können der Verhärtung anheimfallen und damit auf bestimmte Rollen und Verhaltensgefüge festgelegt bleiben. Dieser Gefahr sieht sich z.B. das Lehrer-Schülerverhältnis in autoritär geführten Klassen ausgesetzt. Die Kinder selbst empfinden ein solches starres Verhältnis als bedrückend und hemmend. R.B. Aibauer hat in ihren umfangreichen Untersuchungen das Lehrerwunschild der Kinder eingehend beschrieben.¹ Danach suchen Kinder in ihren Lehrern Güte, Vertrauen und persönliches Verständnis, verbunden mit einem ausgeprägten Sinn für Ordnung und Zucht. Das bedeutet den Wunsch nach einer zwar stabilen, aber doch auch elastischen und gelösten Lehrer-Schülerbeziehung. C.Weiß faßt die Züge des Lehrerwunschildes in folgenden Worten zusammen: "Durchgehend wünscht man sich einen frohen, gütigen Lehrer, zu dem man Vertrauen haben, dem man sich kameradschaftlich anschließen kann, der einen lebendigen interessanten Unterricht erteilt, bei dem man etwas lernt, der die Lieblingsfächer (Turnen, Sport, Malen, Zeichnen, Singen, Musizieren) pflegt und gemeinschaftlichen Veranstaltungen (Wandern, Feiern, Theaterspiel) sein besonderes Augenmerk zuwendet."² Daraus geht hervor, daß Kinder sich von einem Lehrer mit ausgeprägtem Sinn für das Musische besonders bereichert und gefördert fühlen. Die Gelöstheit der in der musischen Erziehung gepflegten sozialen Beziehungen dürfte dabei eine bedeutende Rolle spielen. Frohsinn, Güte und Verständnis stehen mit an erster Stelle des kindlichen Lehrerwunschildes auf allen Altersstufen!³

1) R.B. Aibauer, Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954

2) C.Weiß, a.a.O. S.76

3) Vgl. R.B. Aibauer, a.a.O. S. 24ff, 61ff, 97f

Gelöste Beziehungen sollten nicht ungeformt bleiben. Auf die Bedeutung g e f o r m t e r Beziehungen hat vor allem J.P.Ruppert hingewiesen.¹⁾ Sie bahnen sich besonders in Spiel, Sport und Feier an und zeigen die Möglichkeit der Pflege des sozialen Taktes im musischen Bereich.

Neben dem Reichtum an Beziehungen, ihrer Gelöstheit und Geformtheit ist ihre T i e f e pädagogisch von Bedeutung. Unter der Tiefe einer sozialen Beziehung ist ein hoher Anteil des Gemütes, der Innerlichkeit eines Menschen zu verstehen. Es wird immer da zu vertieften menschlichen Beziehungen kommen, wo die bindenden Gemeinsamkeiten tiefer verankert sind als in der rationalen Sphäre. Auch der Lebensstil des umfassenden Sozialgebildes, innerhalb dessen vertiefte Beziehungen zum Tragen kommen sollen, ist von entscheidender Bedeutung. Das Musische ist e i n Bereich, der solche Bindungen und Beziehungen ermöglicht; er prägt Klima und Lebensstil einer Klasse oder Schule in einer Weise, die den Reichtum an Beziehungen ebenso fördert wie deren Gelöstheit, Geformtheit und Tiefe.

Der Beziehungsreichtum gehört zum sozialpsychologischen Hintergrund eines Klassen- bzw. Schulklimas. Er ermöglicht eine große Häufigkeit der Kontakte, die ihrerseits notwendige Voraussetzung von Sympathiebindungen sind. Zwischen Kontakt und Sympathie besteht ein enger Zusammenhang. Dazu bemerkt P.R. H o f - s t ä t t e r : "Bei der strukturellen Analyse von Gruppen darf man annehmen, daß Kontakt und Sympathie zueinander direkt proportional sind, während zwischen Distanz und Sympathie ein reziprokes Verhältnis besteht. Eine Gruppe, deren Binnendistanz klein ist, erscheint damit als durch starke Sympathiebindungen zusammengehalten, während die Sympathie zwischen einer Gruppe und einer ihrer Nachbargruppen um so geringer

1) Vgl. J.P.Ruppert, a.a.O. S. 170

sein dürfte, je weiter die beiden Gruppen voneinander entfernt sind."1)

Jede Gruppe entwickelt einen bestimmten Gruppengeist, durch den sie sich von anderen Gruppen abhebt. Der Gruppengeist bestimmt auch den Lebensstil, der z.B. in einer Klasse herrscht. Klassengewohnheiten und -sitten offenbaren ihn nicht nur, sondern tragen zu seiner Formung wesentlich bei, besonders wenn sie allmählich institutionellen Charakter erhalten. C.Weiß führt dazu aus: "Diese institutionalisierten Bräuche, die mitunter ritualisierte Form annehmen, sind außerordentlich wichtig. Sie schaffen in der Gleichförmigkeit des Alltags feste Zäsuren, bilden Höhepunkte, betten den Einzelnen in die Gemeinsamkeit ein und sind stark emotionell unterbaut. Gemeinsame Ausübung von Bräuchen, gemeinsame Feiern und Feste geben der Gruppe einen festen Zusammenhalt."2)

Der musischen Bildung erwächst hier im Sinne der Sozialerziehung eine bedeutsame Aufgabe: Schulgeist und Schulleben in einer Weise mitzugestalten, die es den jungen Menschen ermöglicht, in der Schule wirklich eine Heimstätte zu sehen. Die Herausbildung von Umgangssitten, die Rhythmisierung des Tages-, Wochen- und Jahresablaufes im Wechsel von Arbeit, Entspannung, Andacht und Feier sind Eigenarten organisch gewachsener Sozialgebilde und ermöglichen überhaupt erst deren Erziehungsmächtigkeit.3)

Zum Schluß bleibt noch der Fall zu betrachten, in dem im Lebensstil einer Klasse das Musische dominant geworden ist. Eine entsprechende sozialtypische Beschreibung hat bereits J.P.Ruppert vorgenommen. Er meint, der musische Lebensstil einer Klasse sei am ehesten wahrnehmbar an der gelöst-entspannten Atmosphäre, an dem Fehlen des Zeitdruckes, der Hetze und der

1)P.R.Hofstätter, Gruppendynamik,Hamburg 1957, S.154

2)C.Weiß,a.a.O. S. 98

3)Vgl. C.Weiß,a.a.O. S. 100

leeren Geschäftigkeit. Der natürliche Rhythmus trage hier das Schaffen der Kinder. Der Lehrer müsse nicht unbedingt ein schöpferisch gestaltender Mensch sein, das Schöpferische im Kinde jedoch sehen und es zu wecken und zu entfalten vermögen; seine Haltung sei behutsam-pflegerisch. "Alle menschlichen Beziehungen innerhalb einer musischen Klasse haben etwas von dem Glanz der menschlichen Geduld und Güte....Die Klasse ist im echten Sinne eine P f l e g s c h a f t ."¹⁾

Ruppert sieht in der musischen Klasse vorwiegend eine Erlebnisgruppe. Der Umgang sei persönlich gefärbt im Sinne einer gefühlsmäßigen Bindung innerhalb einer großen Sympathiegruppe. Hier seien auch die Gefahrenpunkte zu finden: Bildung von Eifersuchts- und Rivalitätsgruppen bei zu starker gefühlsmäßiger Bindung an den Lehrer, stark affektiv bestimmte Massenbildung und erhöhte Suggestibilität, Vernachlässigung des außermusischen Bereiches, der harten Arbeitsdisziplin und des notwendigen "Drills". "Die Grenzen des musischen Lebensstils liegen sowohl in der Wesensart des Lehrers, als auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft. Es gibt amüsische Lehrer und amüsische Schüler, die diesen Stil mit all seinen Konsequenzen nicht tragen und ertragen können. Aber es wäre falsch und ungerecht, ihn darum gering zu schätzen."²⁾ Wo der musische Lebensstil dominiert, scheint er eine Ausweichform des Klassenlebens darzustellen. Das ist eine notwendige und wichtige Erkenntnis. Allerdings scheint die Gefahr da am größten zu sein, wo die Atmosphäre emotional überspannt ist und der Lehrer den "Erlebnisunterricht" betont. Es handelt sich dabei aber eher um ein Mißverständnis des Anliegens musischer Erziehung als um seine klare Ausprägung. Man vergißt zu leicht die zahlreichen Möglichkeiten zu s a c h l i c h e r B i n d u n g in der

1) J.P. Ruppert, a.a.O. S. 216

2) J.P. Ruppert, a.a.O. S. 27

musischen Erziehung. Sie finden sich z.B. in der Erlernung des materialgerechten Umgangs mit den Werkstoffen und der verschiedenen gestalterischen Techniken. Auch in der Kunstbetrachtung sind Nüchternheit, geschärfter Blick für Details, bisweilen sogar historische Kenntnisse ebenso wichtig wie Gestimmtheit und Einfühlungsvermögen. Die Sinneserziehung als notwendige Voraussetzung alles musischen Tuns gedeiht weit eher auf dem Boden strenger Zucht als auf dem des Erlebnisses. Die Erlebnisgruppe ist nicht die musische Form eines Sozialgebildes. Das Anliegen einer verantwortungsbewußten musischen Erziehung kann nicht die Herausbildung einer von den intellektuellen Fähigkeiten des Menschen losgelösten hohen Emotionalität sein. Es ist ein Irrtum anzunehmen, die musische Erziehung richte sich gar nicht an den Intellekt und trage nichts zu seiner Disziplinierung bei. E. S c h m ü c k e r hat in überzeugender Weise erläutert, daß z.B. die Disziplinierung des sprachlichen Ausdrucks eine hohe Leistung im Sinne musischer Erziehung darstellt.¹⁾ Die von Ruppert beschriebene musische Klasse stellt daher nicht nur eine Ausweichform des Klassenlebensstils überhaupt dar, sie ist auch schon eine Fehlform musischen Lebens, das in seiner gesunden Ausprägung immer auch und nicht nur am Rande sachliche Bindung, intellektuelle Leistung, Zucht und Nüchternheit kennt und neben dem Erlebnis und dem Schaffen der Gemeinschaft auch die disziplinierte Einzelarbeit pflegt.

1) Vgl. E. Schmücker, a.a.O. S. 14

In den vorausgegangenen soziologischen Betrachtungen ist der Begriff "Gemeinschaft" nur sehr sparsam verwendet worden. Die Schulklasse ist in der Regel keine Gemeinschaft; sie beginnt als Zwangsaggregat und kann im Idealfalle den Charakter einer Schaffens- und Werkgemeinschaft erlangen, die nicht nur eine allseitige Verflochtenheit der Beziehungen und ein hohes Wir-Bewußtsein aufweist, sondern auch eine unmittelbare gegenseitige Anteilnahme der Glieder untereinander. C.Weiß hat jedoch darauf hingewiesen, daß man sich auch in diesem Falle bewußt sein sollte, daß der Gemeinschaftsbegriff für den Raum der Schule nur bedingt und mit Einschränkungen gebraucht werden kann.¹⁾ Die Schulklasse bleibt primär ein Zweckgebilde: sie ist keine Lebensgemeinschaft wie die Familie.

Die Meinung, das Musische sei auch in der Schule gemeinschaftsbildend, wird durch die nüchterne soziologische Beobachtung widerlegt. Andererseits zeigt sich, daß den Wirkungen der musischen Erziehung unter dem Gesichtspunkt der "Gruppendynamik"²⁾ eine hohe sozialpädagogische Bedeutung zukommt. Die musische Erziehung regt die gruppenbildenden Prozesse an, begünstigt informelle kleine Arbeitsgruppen, ermöglicht das Ausweichen auf mehrere Rangbildungsebenen, erleichtert den Kindern die innere Bejahung des Schullebens und wirkt damit fördernd auf die Entwicklung eines integrativen Klassenlebensstils; sie gestaltet die Gesamtheit der sozialen Beziehungen reicher und formt und vertieft diese Beziehungen. Damit trägt sie wesentlich dazu bei, das Sozialgebilde Schulklasse dem Idealzustand einer Schaffens- und Werkgemeinschaft zu nähern. Die musische Erziehung ist zwar nicht gemeinschaftsbildend, aber doch gemeinschaftsfördernd.

1) Vgl. C.Weiß, a.a.O. S. 174

2) Vgl. P.R.Hofstätter, Gruppendynamik, Hamburg 1957

Schlußbemerkung:

Ein rein musischer Lebensstil kann nicht als idealer Klassenlebensstil angesehen werden. Überall da, wo das Musische einen totalen Anspruch erhebt, stellt es sich selbst in Frage. Die musische Erziehung hat ergänzende Bedeutung - nicht mehr und nicht weniger. Es kommt allerdings sehr darauf an, die Eigenart dieser musischen Ergänzung zu erfassen. Das Musische tritt nicht als Teil zu Teilen, als Füllsel in Lücken, als Verzierung zu einem nahezu Vollständigen, sondern es ist i n t e - g r a t i v e s Moment; es durchwirkt, befruchtet, durchwärmt das Ganze und ist damit nicht etwa im Grunde überflüssig, sondern es trägt dazu bei, Bildung in der Mitmenschlichkeit zu ermöglichen.

Diese Eigentümlichkeit des Musischen erinnert an Goethes Schätzung der Musik als geistigem Element der Erziehung. Der Gesang stellt in seiner pädagogischen Provinz nicht nur die erste Stufe der Bildung dar, sondern durchwirkt auch alle weiteren Stufen bis zur Überlieferung des Glaubens- und Sittenbekenntnisses: Von der Musik laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten.¹⁾ Musik ist in Goethes pädagogischer Provinz Grundlage und integratives Moment zugleich.

W. Flitner hat das Wesen der musischen Bildung treffend in folgenden Worten gekennzeichnet: "Die Bedeutung der musischen Bildung verstehen, heißt überhaupt verstehen was der Mensch ist und worin die Gebrechen der Zeit eigentlich liegen. Es heißt den Geist konkret nehmen und nicht mehr abstrakt, die Beziehung zu Menschen sittlich und nicht technisch oder ebenfalls abstrakt; heißt Ideen und Gesinnungen nicht nur als Schemen und leere Worte bekennen, sondern im Augenblick wahr machen, da wo man steht, bis hinein in die Geste des eigenen Leibes und bis in die Form der Dinge, mit denen wir umgehen. Es heißt den echten Bildungsgedanken fassen, der uns Menschen des 20. Jahrhunderts nicht zur Wahl ge-

1) Vgl. J.W.v.Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, bes. das erste Kapitel des zweiten Buches, Weimarer Ausgabe Bd.24, S. 231 ff

stellt, sondern als einziger uns zugänglich ist." In der musischen Erziehung geht es also nicht nur und nicht zuerst um die Ausbildung der vernachlässigten künstlerischen Kräfte, nicht nur um die Erhaltung einer "Oase des Glücks" im Spiel¹⁾ und auch nicht allein um die Wiederentdeckung der durch den Rhythmus gewährleisteten inneren Einheit von Musik, Tanz und gesprochener Dichtung²⁾, sondern um die Besinnung auf die ursprüngliche Bildungsaufgabe der Schule. Um es mit Worten E.Lichtensteins zu sagen: "...es gilt nicht, die Eigenform der Schule aufzulösen, sondern eben an sie anzuknüpfen und uns dabei dessen zu erinnern, daß ihr ursprünglicher abendländischer Auftrag der der Erfüllung der 'Muße' ist, des Raumes freier Menschenbildung, der nicht von äußerlicher Betriebsamkeit und Massendisziplin, sondern von innerer geistiger Tätigkeit erfüllt ist. Schule als Lebensform kann darum nur heißen, Schule wieder zu einer 'Gemeinschaft der freien Bildung', d.h. aber der Wertbildung zu machen, ihr ein Menschenbild vorzuordnen, das nicht durch die Brauchbarkeit und Einsetzbarkeit des Menschen für spezielle Zwecke bestimmt ist, sondern durch die Sorge für die Erhaltung der menschlichen Personalität und Selbständigkeit, für die Weckung der Kräfte des Geistes, des verantwortlichen Urteils und der Mitmenschlichkeit."³⁾ Dazu vermag die musische Erziehung eine wichtige, ja unentbehrliche Hilfe zu sein.

1) Vgl. E.Fink, Oase des Glücks, Freiburg u. München 1957

2) Vgl. J.Trier, Rhythmus, in: Studium generale, Jg.

1949 H.3, S. 139

3) E. Lichtenstein, SF S.48f

Literaturverzeichnis

- 1.Abert,H., Die Lehre vom Ethos in der griechischen Musik, Leipzig 1899
2. " " Die Musikanschauung des Mittelalters und ihre Grundlagen, Halle a.d.S. 1905
- 3.Adorno,Th.W., Dissonanzen, Göttingen 1958²
- 4.Ahlborn,K., Die Freideutsche Jugendbewegung, München 1917
- 5.Aibauer,R.B., Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954
- 6.Apelt-Döpp-Vorwald,H., Feiern und Feste an der Universitätsschule, in: Petersen,P.; Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, (s.d.)
- 7.Aristoteles, Politik und Staat der Athener, übersetzt und eingeleitet von O.Gigon, Zürich 1955
- 8.Axline,V.M., Play Therapy, Boston,New York,Chicago, 1947
- 9.Bamberger,R., Das Kind vor der Bilderflut des Alltags, in: Das Kind in unserer Zeit,(s.d.)
- 10.Bartning,O., Ganzheit des Menschen - ein Begriff oder nur ein Wort?, in: Messerschmid - Haag - Bartning, Musische Bildung,(s.d.)
- 11.Bennholdt-Thomsen,C., Das Kind in der Zivilisation, in: Das Kind in unserer Zeit, (s.d.)
- 12.Berger,K., Die geistige und die geistliche Verantwortung des Musischen, in:(Zschft)Hausmusik, Jg. 1954, S.77ff
- 13.Bergmann,B.(Hrsg.), Volksschule heute, Ratingen 1950
- 14.Betzler,E., Neue Kunsterziehung, Frankfurt a.M.,1949
15. " " Musische Erziehung in der höheren Schule, in: Pädagogische Rundschau,Jg.1953, S.258 ff
16. " " Musische Erziehung und kulturelle Problematik der Gegenwart, in: Kunst und Jugend, Jg. 1952, S.97ff
17. " " Schöpferisch gestaltende Jugend, in: Heymann,K., Kind und Kunst, (s.d.)
18. " " Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung, in: Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung, (s.d.)
19. " " Kunsterziehung und Gegenwart, in: Trümper, Handbuch der Kunst- und Werkerziehung I, (s.d.)
20. " " Die heutige Lage der Kunsterziehung,in: Kunstpädagogischer Kongreß Fulda 1949, (s.d.)

21. Blüher, H., Wandervogel, Geschichte einer Jugendbewegung, Berlin-Tempelhof 1912 und 1916³
22. Bode, R. Ausdrucksgymnastik, München 1925³
23. " " Alte und neue Pädagogik, in: Pallat-Hilker, Künstlerische Körperschulung, (s.d.)
24. Böckmann, K.v., Musikalische Begabung, Musikunterricht, rhythmische Gymnastik, in: Jöde, F., Musikalische Jugendkultur, (s.d.)
25. Bollnow, O.F., Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt a.M. 1956
26. " " Begegnung und Bildung, in: Guardini-Bollnow, Begegnung und Bildung, (s.d.)
27. " " Neue Geborgenheit, Stuttgart und Köln 1955
28. " " Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel, Stuttgart o.J.
29. " " Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, ein Diskussionsbeitrag, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1956 S.242 ff
30. Bondy, C., Die deutsche Jugendbewegung, in: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik V, Langensalza 1929
31. " " und Eyferth, K., Bindungslose Jugend, München und Düsseldorf 1952
32. Brauch, K., Gedanken zu dem Begriff der musischen Bildung, in: Die Schulwarte, Jg.1955, S.725 ff
33. Braun-Feldweg, W., Gestaltete Umwelt, siehe Trümper, H., Handbuch der Kunst- und Werkerziehung
34. Breuer, H., Das Heidelberger Liederbuch,
35. " " Wandervogel und Volkslied, beide in: Höckner, H.; Die Musik in der deutschen Jugendbewegung, (s.d.)
36. " " Der Zupfgeigenhansl, Leipzig 1925²⁷
37. Britsch, G., Theorie der bildenden Kunst, Ratingen 1952³
38. Bücher, K., Arbeit und Rhythmus, 1924⁶ Leipzig
39. Busemann, H., Geborgenheit und Entwurzelung des jungen Menschen, Ratingen 1951
40. Calsow, R., Gedanken über die musische Erziehung in der Schule, in: Pädagogische Blätter, Jg. 1953, H.9/10
41. Coerper, C., Hagen, W., Thomae, H., Deutsche Nachkriegskinder, Stuttgart 1954

42. Copei, F., Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Leipzig 1930
43. Derbolav, J., Vom Wesen geschichtlicher Begegnung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1956, S. 73 ff
44. " " "Existentielle Begegnung" und "Begegnung am Problem", in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1957, S. 150 ff
45. Döpp-Vorwald, H., Lebendige Bewegung und Menschbildung, Weimar 1929
46. " " Romano Guardinis "Grundlegung der Bildungslehre", in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1957, S. 213
47. Dornseifer, W., Ganzheitsunterricht aus dem Geiste des Musischen, Emsdetten 1957
48. Drenhaus, K. H., Das Problem der Dichtung in der kunst-erzieherischen Bewegung, Phil. Dissertation, Kiel 1950
49. Dresdner, A., Der Weg der Kunst, Jena u. Leipzig 1904
50. Ehmann, W., Erbe und Auftrag musikalischer Erneuerung, Kassel u. Basel 1950
51. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1955 (1. Folge), 1958²
52. Engelhardt, V., Über die Grundlagen und die Entwicklung der deutschen Jugendbewegung, in: Thurnwald, R. (Hrsg.), Die neue Jugend I, Leipzig 1927
53. Erpf, H., Neue Wege der Musikerziehung, Stuttgart 1953
54. Eyferth, H., Gefährdete Jugend, Hannover 1950
55. Falke, G., Musik und Tanz, in: Jöde, F., Musikalische Jugendkultur, (s.d.)
56. Ferand-Freund, E., Rhythmische Gymnastik und Körpererziehung, in: Pallat-Hilker, Künstlerische Körperschulung, (s.d.)
57. Feudel, E., Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung, Stuttgart 1949
58. " " Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung, München 1926
59. Fiedler, K., Schriften über Kunst, hrsg. von H. Konnerth, München Bd. I 1913, Bd. II 1914
60. Fikentscher, G., Rhythmische Erziehung und Kultur, in: Jöde, F., Musikalische Jugendkultur, (s.d.)
61. Fink, E., Oase des Glücks, Freiburg und München 1957

62. Fischer, H. (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung, Berlin 1954
63. " " " Musikerziehung in der Grundschule, Berlin 1958
64. Flitner, W., Neue Wege der Erziehung und Volksbildung, in: Erasmus, Geist der Gegenwart, Stuttgart 1928
65. " " Die musische Bildung und die Zeitlage, in: Die Musikpflege, Jg. II (1931/32), S. 491 ff
66. " " Goethes pädagogische Ideen, Godesberg 1948
67. Franck, Ph., Das schaffende Kind, Berlin o.J. (1928)
68. Freyer, H., Theorie des gegenwärtigen Zeitalters, Stuttgart 1956
69. " " Über die ethische Bedeutung der Musik, Wolfenbüttel und Berlin 1928
70. Fröbel, F., Die Menschenerziehung, (Keilhau 1826), in: Fröbel, Ausgewählte Schriften, hrsg. von E. Hoffmann, Godesberg 1951
71. Frühbrodt, G., Über das musische Prinzip im Unterricht, in: Bildung und Erziehung, Jg. 1952, S. 596 ff
72. Fücke, E., Zur Aussprache über das Musische, in: Hausmusik, Jg. 1954 S. 75 ff
73. Gehlen, A., Die Seele im technischen Zeitalter, Hamburg 1957
74. " " Mensch trotz Masse, in: Wort und Wahrheit, Jg. 1952, S. 579 ff
75. Gentges, I., Musische Erziehung und Bildung in Sprache und Dichtung, in: Bildung und Erziehung, Jg. 1956, S. 209 ff
76. " " Sinn und Sendung des Spiels, in: Das Laienspielbuch, (s.d.)
77. Georgiades, Thr., Musik und Rhythmus bei den Griechen, Hamburg 1958
78. " " Der griechische Rhythmus - Musik, Reigen, Vers und Sprache, Hamburg 1949
79. Gerhardt, F. F., Vom Musischen und von der Musik, in: Katholische Frauenbildung, Jg. 1953, S. 281 ff
80. Gerlach, K., Der Einbau der musischen Bildung und des Laienspiels im besonderen in den Unterricht, in: Pädagogische Rundschau, 1951, Heft 5
81. " " Musische Wochen der Oberschulen in Nordrhein-Westfalen und Berlin, in: Kulturarbeit, Jg. 1954, S. 185 ff

82. Gerst, W. (Hrsg.), Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung, Frankfurt a.M. 1924 (10.-20.T.)
83. Goethe, J.W.v., Wilhelm Meisters Wanderjahre, in: Goethes Werke, Weimarer Ausgabe (Bd.24) Weimar 1887 ff
84. Götsch, G., Rückschau und Ausblick, Gedanken zur Tagung "Musische Erziehung" der Akademie für Erziehung und Unterricht, Calw, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 1950, Heft 4
85. " " Musische Bildung, Zeugnisse eines Weges, Wolfenbüttel Bd.I Besinnung 1953², Bd.II Bericht 1953, Bd.III Aufgabe 1956
86. " " Musischer Kursus in Meersburg, in: Schola, Jg. 1947, S.839 f
87. " " Die deutsche Jugendbewegung als Volksgewissen, Leipzig 1928
88. " " Aus dem Lebens- und Gedankenkreis eines Jugendchores, Wolfenbüttel 1926
89. " " Wandervogel und Bühne, in: Pallat-Lebede, Jugend und Bühne, (s.d.)
90. Grössel, S., Gedanken zur musischen Erziehung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 1956, S. 307 ff
91. Guardini, R., Über das Wesen des Kunstwerks, Tübingen und Stuttgart 1952⁴
92. " " Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, Würzburg 1950
93. " " und Bollnow, O.F., Begegnung und Bildung, Würzburg 1956
94. " " und Spranger, E., Vom stilleren Leben, Würzburg 1956
95. Günther, D., Die körperliche Funktion im Dienste der künstlerischen Idee, in: Die Tat, Jg. XIII (1922), S.834 ff
96. Haase, O., Musisches Leben, Hannover 1951
97. " " Das Musische und die politische Erziehung, in: Päd. Blätter, Jg. 1953, S. 6ff
98. Hagemann, H., Körperkultur, in: Pallat-Hilker, Künstlerische Körperschulung, (s.d.)
99. Halm, A., Von Grenzen und Ländern der Musik, München 1916
100. " " Von zwei Kulturen der Musik, Stuttgart 1947³
101. " " Die Symphonie Anton Bruckners, München 1923 (3.-5.T.)

102. Hammacher, E., Hauptfragen der modernen Kultur, Leipzig und Berlin 1914
103. Hammelrath, W., Vom Musischen in der Erziehung, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 1950, Heft 9
104. " " Volksbildung - Arbeiterbildung, Nürnberg 1954
105. Hartlaub, G. F., Der Genius im Kinde, Breslau 1922
106. Hegemann, H. W., Musische Erziehung in Gefahr? in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 1954, S. 424
107. Hellpach, W., Mensch und Volk der Großstadt, Stuttgart 1952²
108. Helming, H., Das musische Element in der Pädagogik Montessoris, in: Mitteilungen der deutschen Montessorigesellschaft, Jg. 1955, Heft 2
109. Hemsing, W., Wenn Kinder in der Schule versagen, Stuttgart 1954
110. Hensel, W., Lied und Volk, Eger 1923
111. Herrle, Th., Die deutsche Jugendbewegung in ihren kulturellen Zusammenhängen, Gotha u. Stuttgart 1924⁵
112. Herwig, W., Anteil und Bedeutung des Musischen im Gesamtunterricht der Hilfsschulunterstufe, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 1955, S. 353 ff und 385 ff
113. Heymann, K. (Hrsg.), Kind und Kunst, Basel 1951
114. Hildebrand, R., Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, Bad Heilbrunn 1950²⁴
115. Hilker, F. (Hrsg.), Pädagogik im Bild, Freiburg 1956; darin: Die Bildung der musischen Kräfte: Artikel: Bewegung (F. Hilker), Musik (J. Heer), Bildende Kunst (L. Weismantel), Sprache und Dichtung (I. Gentges).
116. " " Körperkultur, in: Erasmus (Hrsg.), Geist der Gegenwart, Stuttgart 1928
117. " " Kunst und Schule, Berlin 1922
118. Himmerich, W., Das musische Prinzip des Unterrichtes, in: Der Lehrerrundbrief, Jg. 1953
119. Höckner, H., Die Musik in der deutschen Jugendbewegung, entwicklungsgeschichtlich dargestellt, Wolfenbüttel 1927
120. " " Jugendmusik im Landerziehungsheim, Wolfenbüttel 1926

121. Hofstätter, P.R., Gruppendynamik, Hamburg 1957
122. Hoof, H.G., Musische Erziehung im technischen Zeitalter, in: Hausmusik, Jg. 1955, S. 147 ff
123. Huguenin, E., Die Odenwaldschule, Weimar 1926
124. Huizinga, J., Homo ludens, Hamburg 1956
125. Jaeger, W., Paideia, Berlin Bd. I 1954³, Bd. II 1954², Bd. III 1955²
126. Jaques-Dalcroze, E., Rhythmus, Musik und Erziehung, Basel o.J. (1922)
127. Jaspers, K., Die geistige Situation der Zeit (1931), Berlin 1949
128. " " Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, Frankfurt a.M. und Hamburg 1955
129. Jennings, H.H., Schule und Schülergemeinschaft, Berlin und Hamburg 1951
130. Jöde, F., Das schaffende Kind in der Musik, Wolfenbüttel und Berlin 1928 (3.-4.T.)
131. " " Musik und Erziehung, Wolfenbüttel 1924²
132. " " (Hrsg.), Musikalische Jugendkultur, Hamburg 1918
133. " " Musikschulen für Jugend und Volk, ein Gebot der Stunde, Wolfenbüttel 1924
134. " " Unser Musikleben, Absage und Beginn, Wolfenbüttel 1925 (2.T.)
135. " " Vom Wesen und Werden der Jugendmusik, Mainz 1954
136. " " Musik, ein pädagogischer Versuch für die Jugend, Wolfenbüttel 1919
137. " " Robert Kothe und das deutsche Volkslied, Magdeburg 1917
138. " " Musikdienst am Volk, Wolfenbüttel und Berlin 1927
139. " " Vom freien Lautensatz, in: Die Laute, Jg. I (1917/18), H. 5/6 S. 1 ff
140. " " Lauter Sand, nicht ein Felsen, in: Die Laute, Jg. IV, H. 1/2, S. 19 ff
141. Jolowicz, E., Über die Möglichkeit, die rhythmische Gymnastik in der Medizin, besonders bei Nervenkranken, zu verwenden, in: Feudel, E., Rhythmik, (s.d.)
142. Kamlah, W., Die Singbewegung und die musische Bildung, in: Die Sammlung, Jg. 1955, Heft 12

143. Kayser, H., Akroasis, Stuttgart 1947
144. " " Der Hörende Mensch, Berlin 1930
145. Keilhacker, M., Das musische Bildungsprinzip in der höheren Schule, in: Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung, (s.d.)
146. Kemnitz, H., Musische Schule, in: Fischer, H., Handbuch der Musikerziehung, (s.d.)
147. " " Musisches Singen, in: Fischer, H., Musikerziehung in der Grundschule, (s.d.)
148. Kiefner, W., Das Musische in evangelischer Sicht, in: Hausmusik, Jg. 1954, S. 34 ff
149. Kienzle, R., Das bildhafte Gestalten als Ausdruck der Persönlichkeit, Eßlingen 1932
150. Das Kind in unserer Zeit, Stuttgart 1958
151. Kircher, W., Musische Nationalerziehung, Dortmund, Breslau und München 1938
152. Klämbt, F., Lautenmusik des 16. Jhdt., in: Die Laute, Jg. II H. 2/3 S. 2f
153. Klages, L., Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft, Leipzig 1924^{5 u. 4}
154. " " Handschrift und Charakter, Leipzig 1943 (21. u. 22. A.)
155. " " Vom Wesen des Rhythmus, in: Pallat-Hilker, Künstlerische Körperschulung, (s.d.)
156. Klatt, F., Die schöpferische Pause, Jena 1939 (25.-27. T.)
157. Klein, H., Die Finkensteiner Singwoche, Augsburg/Aumühle 1924
158. Klöckner, K., Werken und plastisches Gestalten, siehe Trümper, H., Handbuch der Kunst- und Werkerziehung
159. Koebner, R. und G., Vom Schönen und seiner Wahrheit, Berlin 1957
160. Körber, D., Musische Erziehung - mit oder ohne Kunstbetrachtung, in: Die Schule, Jg. 1947, S. 45 ff
161. Kolb, G., Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung, 1930²
162. Kornmann, E., Über die Gesichtspunkte und die Praxis musischer Erziehung in der Schule, in: Die Gestalt, Jg. 1949, Heft 2
163. " " Kunst im Leben, Ratingen 1954
164. " " Talent und Lehre, München 1949

165. Korte, W., Musik und Weltbild, Leipzig 1940
166. Krieck, F., Die erzieherische Funktion der Musik, in: Musik in Volk, Schule und Kirche; Vorträge der V. Reichsschulmusikwoche in Darmstadt, hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin), Leipzig 1927
167. " " Musische Erziehung, Wolfenbüttel 1928
168. " " Staat und Kultur, Frankfurt 1929
169. " " Musische Erziehung, Leipzig 1933, (vereinigt 166 - 168)
170. Kügler, E., Die pädagogische Bedeutung des Rhythmus, Phil. Dissertation, Göttingen 1954
171. Kumetst, H., Sprechen als Element des Musischen, in: Pädagogische Rundschau, Jg. 1955, Heft 6
172. Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. u. 29. Sept. 1901, Leipzig 1902
173. " " Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10., 11. Okt. 1903, Leipzig 1904
174. " " Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Okt. 1905, Leipzig 1906
175. Kunstpädagogischer Kongreß Fulda 1949, Vorträge, Berichte, Ergebnisse, Stuttgart 1950 (hrsg. von L. Weismantel und F. Hilker)
176. Laban, R. v., Kultische Bildung im Fest, in: Die Tat, Jg. XII (1920/21) Heft 3
177. " " Festwille und Festkultur, in: Die Tat, Jg. XIII (1921/22) Heft 11
178. Lagarde, P. de, Deutsche Schriften, Göttingen 1920⁵
179. Das Laienspielbuch, hrsg. von T. Gentges, R. Leibbrandt u. a., Berlin 1929
180. (Langbehn, J.), Rembrandt als Erzieher, (von einem Deutschen) Leipzig 1890
181. Lange, K., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893
182. Langeveld, M. J., Die Beziehungen der Eltern zum Kind, in: Das Kind in unserer Zeit, (s. d.)
183. Langgaard, L., Loheland, in: Pallat-Hilker, Künstlerische Körperschulung, (s. d.)
184. Die Laute, Jg. I (hrsg. von R. Möller) 1917/18, Jg. II bis V (1918-1922) hrsg. von F. Jöde, Wolfenbüttel
185. Lersch, Ph., Kunsterziehung als Aufgabe der Zeit, in: Probleme u. Aufgaben der Kunsterziehung, (s. d.)
186. " " Der Mensch in der Gegenwart, München und Basel 1952²

- 187.Lichtenstein,E., Die Schule im Wandel der Gesellschaft, Ratingen 1957
188. " " Die Schule im sozialen Feld, in: Neue Wege der Unterrichtsgestaltung, Jg. 1956, S.337 ff; auch in 187
189. " " Umrisse einer soziologischen Jugendkunde, Berlin 1955
190. " " (Hrsg.), Schule und Schülergemeinschaft, siehe Jennings,H.H.
- 191.Lichtwark,A., Wege und Ziele des Dilettantismus, München 1894
192. " " Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1914 (9.u.10.A.)
193. " " Die Erziehung des Farbensinnes, Berlin 1905
194. " " Aus der Praxis, Berlin 1902
195. " " Der Deutsche der Zukunft, Berlin 1905
- 196.Lipphard,W., Das Musische in katholischer Sicht, in: Hausmusik, Jg. 1954,S.72 f
- 197.Luserke,M., Akademieurse für musische Elementarbildung? in: Die Sammlung, Jg. 1952, S.41 ff
198. " " Schule am Meer, Bremen 1925
199. " " Die Bedeutung des Theaters und Laienspiels für die heutige Volksbildung, in: Maaß,H.,: Geistige Formung der Jugend unserer Zeit,(s.d.)
200. " " Jugend- und Laienbühne, Bremen 1927
201. " " Das Laienspiel, Heidelberg 1930
202. " " Das Laienspiel im Wandel der deutschen Jugendbewegung, in: Vesper,W., Deutsche Jugend,Berlin 1934
203. " " Nachwort zu der Frankfurter Tagung "Jugend und Bühne",in: Pallat-Lebede, Jugend und Bühne,(s.d.)
- 204.Maack,R., Musische Erziehung und Schulreform, in: Die Schule, Jg. 1949, Heft 11
205. " " Musische Erziehung in einer wissenschaftlichen Oberschule, in: Die deutsche Schule, Jg. 1956, S.175 ff
206. " " Vom Zusammenhang der musischen Fächer, in: Zeitschrift für Musik, Jg. 1951, S. 576 ff
- 207.Maaß,H.,(Hrsg.), Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, Berlin 1931

208. Malraux, A., Psychologie der Kunst, Hamburg Bd. I
Das imaginäre Museum, 1957, Bd. II Die
Künstlerische Gestaltung, 1958
209. Malsch, R., Das Musische in der Erziehung, in: Fi-
scher, H., Handbuch der Musikerziehung,
(s.d.)
210. Mannheim, K., Diagnose unserer Zeit, dtsh. Zürich
1951
211. Marrou, H.-I., Geschichte der Erziehung im klassischen
Altertum, dtsh. 1957
212. Mayer, M., (Art.) Musai, in: Pauly-Wissowa, Real-
encyclopädie d. klass. Altertumswiss.,
1928 ff
213. Meißner, K., Das Laienspiel und seine Bedeutung für
die Erziehung, Phil. Dissertation,
Kiel 1950
214. Mensendieck, B.M., Mein System, in: Pallat-Hilker, Künst-
lerische Körperschulung, (s.d.)
215. Merz, M., Die Erneuerung des Lebens- und Körper-
gefühls, in: Pallat-Hilker, Künstleri-
sche Körperschulung, (s.d.)
216. Messer, A., Die freideutsche Jugendbewegung, Langen-
salza 1920
217. Messerschmid, F., Haag, E., Bartning, O., Musische Bildung
- Wesen und Grenzen, Würzburg 1954
218. " " " Musische Erziehung heute, in: Pädagog.
Rundschau, Jg. 1950, Heft 4
219. Metzger, W., Stimmung und Leistung, Münster 1957
220. " " Die Grundlagen der Erziehung zu schöpfe-
rischer Freiheit, Frankfurt a.M. 1949
221. Meyers, H., Fröhliche Kinderkunst in der Schule,
München 1953
222. " " Psychologie und Psychagogik des bildne-
rischen Gestaltens, in: Trümper, Hand-
buch der Kunst- und Werkerziehung I,
(s.d.)
223. Mittelstraß, G., (Hrsg.), Freideutscher Jugendtag 1913,
Hamburg 1919^c
224. Möller, R., Das Lied in der Hausmusik, in: Die Lau-
te, Jg. I H. 3/4
225. " " Konzertmusik und Hausmusik, in: Die Lau-
te, Jg. I H. 11/12
226. " " Laute und Lautenmusik, in: Die Laute,
Jg. I H. 1/2
227. " " Laute, Viola da gamba, Viola da braccio,
in: Die Laute, Jg. I H. 5/6

228. Moreno, J.L., Die Grundlagen der Soziometrie, dtsh. Köln und Opladen 1954
229. Muchow, H.H., Jugend im Wandel, Schleswig 1955²
230. " " Die Flegeljahre als Zivilisationsproblem, in: Studium generale, Jg. 1952, S. 280 ff
231. Mühle, G., Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, München 1955
232. Natter, Chr., Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft, Gotha 1931²
233. Neubert, W., Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1932³
234. Nietzsche, F., Die Geburt der Tragödie/Der griechische Staat, Stuttgart 1955 (Gesamtausgabe Kröner)
235. " " Unzeitgemäße Betrachtungen, Stuttgart 1955 (Gesamtausgabe Kröner)
236. " " Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, in 235. (s.d.)
237. Nohl, H., Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt a.M. 1949
238. " " Die Stellung des Jugendspiels im Rahmen der gegenwärtigen allgemeinen Kulturbewegung, in: Pallat-Lebede, Jugend und Bühne, (s.d.)
239. " " Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 1949³
240. Ortega y Gasset, J., Der Aufstand der Massen, Stuttgart 1952 (95.-104.T.)
241. Ott, R., Urbild der Seele, Bergen 1949
242. Pallat, L., (Art.) Die Kunsterziehung, in: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, Bd. III, Langensalza 1930
243. " " und Hilker, F., Künstlerische Körperschulung, Breslau 1923
244. " " und Lebede, H., Jugend und Bühne, Breslau 1925²
245. Pestalozzi, J.H., Über Körperbildung, in: Gesammelte Werke Bd. X, hrsg. von E. Boshart u.a., Zürich 1947
246. Petersen, E., Rhythmus, Berlin 1917
247. Petersen, P., Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926
248. " " Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar 1934
249. " " Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930

250. Petersen, P. und Förtsch, A., Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930, Weimar 1930
251. Pfautz, H., Das Musische als Religionersatz? in: Hausmusik, Jg. 1954, S. 16
252. " " Noch einmal: Über das Musische, in: Hausmusik, Jg. 1955, S. 41ff
253. Pfeil, E., Großstadtforschung, Bremen-Horn 1950
254. " " Das Großstadtkind, Stuttgart 1955
255. Pfeleiderer, W., Die Geburt des Bildes, Stuttgart 1930
256. Piaget, J., Das moralische Urteil beim Kinde, dtsh. Zürich 1954
257. Pieper, J., Muße und Kult, München 1955 (16.-20. T.)
258. Petrowicz, B., Musische Erziehung als heilpädagogische Maßnahme in der Hilfsschule, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 1954, S. 97 ff
259. Pietzsch, G., Die Musik im Erziehungs- und Bildungsideal des ausgehenden Altertums und frühen Mittelalters, Halle 1932
260. Platon, Sämtliche Werke (in bzw. nach der Übersetzung von F. Schleiermacher), Hamburg seit 1957 (Rowohlt)
261. " Sämtliche Dialoge, hrsg. von O. Apelt, Bd. VII Platons Gesetze, Leipzig 1916
262. Pöggeler, F., Musische Erziehung, ihre Geschichte, ihr Wirken, ihre Grenze, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 1952, Heft 3
263. " " (Art.) Musische Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg 1954 (Herder)
264. Praehauser, L., Erfassen und Gestalten, Salzburg 1950
265. Probleme und Aufgaben der Kunsterziehung, Vorträge und Arbeitsergebnisse der I. Süddeutschen Tagung des Bundes Deutscher Kunsterzieher, München 1952; Ratingen 1953
266. Rathenau, W., Von kommenden Dingen, Berlin 1918 (56. - 65. A.)
267. " " Zur Kritik der Zeit, Berlin 1917 (10. u. 11. A.) und 1919 (16. u. 17. A.)
268. Reusch, F., Vom Gestaltwillen der Jugend in der Musik, in: Maaß, H., Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, (s. d.)
269. Richter, J., Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens, Leipzig 1909

270. Riemeck, R., Zum Problem der Musischen Erziehung, in: Lebendige Schule (Schola), Jg. 1952, S. 593 ff
271. Römer, F., Zur Musischen Bildung, in: Volksschule heute, hrsg. von B. Bergmann, Ratingen 1956
272. Rother, I., Schulanfang, Frankfurt a.M., Berlin und Bonn 1957²
273. Rumpf, E., Die Stellung der Leibeserziehung in den schulpädagogischen Reformbestrebungen des 20. Jahrhunderts, Phil. Dissertation, Münster 1955
274. Ruppert, J. P., Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim u. Berlin 1954
275. Sauerbier, H., Musische Erziehung, in: Zeitschrift für Musik, Jg. 1951, S. 573 ff
276. Scheiblaue, M., Die Rhythmik als Hilfsmittel der Erziehung anormaler Kinder, in: Feudel, E., Rhythmik, (s.d.)
277. Schelsky, H., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957
278. " " Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1954²
279. Scherrer, H., Einiges über das Zupfen, in: Breuer, H., Zupfgeigenhansl, (s.d.)
280. Scheuerl, H., Das Spiel, Weinheim u. Berlin 1954
281. Schiller, F. v., Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Schillers Sämtliche Werke, Säkular-Ausgabe Stuttgart u. Berlin (Cotta), Bd. XII, 2
282. Schlaffhorst, C. und Andersen, H., Die Wiederherstellung des natürlichen Lebensrhythmus, in: Die Tat, Jg. XIII (1921/22), S. 824 ff
283. Schlemmer, H., Der Geist der deutschen Jugendbewegung, München 1923
284. Schmidts, M., Tänzerische Gymnastik, in: Pallat-Hilker Künstlerische Körperschulung, (s.d.)
285. Schmücker, E., Schule und musikalisches Leben, Berlin 1957²
286. Schneider, R., Gedanken zur musischen Erziehung, in: Welt der Schule, Jg. 1949, S. 194 ff
287. Schottlaender, R., Theorie des Vertrauens, Berlin 1957
288. Schumpeter, J., Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, dtsh. Bern 1946
289. Schwaiger, E., Über die Beziehungen zwischen dem Ästhetischen und dem Ethischen, Diss. München 1950

290. Schweitzer, A., Verfall und Wiederaufbau der Kultur, München 1955¹²
291. Schwerdtfeger, K., Bildende Kunst und Schule, Hannover 1954²
292. Seiffert, H., Singbewegung und Volksbildung, Phil. Dissertation, Göttingen 1953
293. Sellmair, J., Der musische, der kindliche Mensch, in: Unsere Jugend, Jg. 1952, Heft 12
294. Simons, H., Jugendbewegung und Musik, in: Die neue Jugend I, hrsg. von R. Thurnwald, Leipzig 1927
295. Soika, J. A., Wozu Musische Erziehung in unserer Zeit? in: Pädag. Blätter, Jg. 1954, S. 262 ff
296. Spengler, O., Der Untergang des Abendlandes, München Bd. I 1923 (76.-81. A.), Bd. II 1923 (63.-68. A.)
297. Spranger, E., Wider den Lärm, in: Guardini-Spranger, Vom stilleren Leben, (s.d.)
298. " " Pädagogische Perspektiven, Heidelberg 1951
299. " " Kulturpathologie? (Schriften der Universität Tübingen H. 37), Tübingen 1947
300. " " Rede über die Hausmusik, Kassel u. Basel 1955
301. " " Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1956²
302. " " und Litt, Th., Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart, Bielefeld 1955
303. Stählin, O., Die deutsche Jugendbewegung, Leipzig u. Erlangen 1922
304. Stephani, R., Die deutsche musikalische Jugendbewegung, Phil. Dissertation, Marburg 1952
305. Stern, E., Das Zeichnen als diagnostische und therapeutische Methode in der Kinderpsychiatrie, in: Heymann, K., Kind und Kunst, (s.d.)
306. Stolpe, A., Musische Wahrheit, in: Kunst und Jugend, Jg. 1953, S. 1 f
307. Tadd, J. L., Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Leipzig 1900
308. Tauscher, H., Über die musische Erziehung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 1952, S. 237 ff
309. Tepp, M., Volkstänze, in: Jöde, F., Musikalische Jugendkultur, (s.d.)

310. Thiel, J., Technik und Muse I, in: Junge Musik, Jg. 1956, S. 86 ff
311. Thomae, H., Zur psychologischen Charakteristik der deutschen Nachkriegsjugend und ihrer Gefährdungen, in: Bildung und Erziehung, Jg. 1950, S. 575 ff
312. Tönnies, F., Gemeinschaft und Gesellschaft, Berlin 1922⁴
313. Trier, J., Rhythmus, in: Studium generale, Jg. 1949, S. 135 ff
314. Trümper, H. (Hrsg.), Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Berlin, Bd. I Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik, 1953², Bd. II, 1 Werken und plastisches Gestalten (K. Klöckner) 1957 Bd. V, 3 Gestaltete Umwelt (W. Braun-Feldweg) 1956
315. Twittenhoff, W., Die Erneuerung der Musikkultur durch musische Erziehung, in: Zeitschrift für Musik, Jg. 1951, S. 454 ff
316. " " Technik und Muse II, in: Junge Musik, Jg. 1956, S. 89 ff
317. " " und Scherber, P. F., Die Jugendmusikschule - Idee und Wirklichkeit, Mainz 1956
318. Uffrecht, B., Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft - eine neue Schulform, Berlin o. J. (1921)
319. Undeutsch, U., Die Entwicklung des Kindes, in: Das Kind in unserer Zeit, (s. d.)
320. " " Somatische Akzeleration und psychische Entwicklung der Jugend der Gegenwart, in: Studium generale, Jg. 1952, S. 286 ff
321. Vetter, W., (Art.) Musik und Musikunterricht (ethisch) in: Pauly-Wissowa, Realencyclopädie der klass. Altertumswiss., 1928 ff
322. Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1955 (hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen)
323. Warner, Th., Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst, Berlin und Darmstadt 1954
324. Weber, A., Kulturgeschichte als Kultursozio-logie, München 1951²
325. Weiß, C., Abriß der pädagogischen Soziologie II. Teil: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse, Bad Heilbrunn 1957²

326. Weißer, E., Goethe und die musische Bildung, Phil. Dissertation, Heidelberg 1949
327. " " Musisch bestimmte Bildung - Rückgriff in die verlorene Mitte, in: Die Pädagogische Provinz, Jg. 1955, S. 337 ff
328. Weniger, E., Die Jugendbewegung und ihre kulturelle Auswirkung, in: Erasmus (Hrsg.), Geist der Gegenwart, (s.d.)
329. " " Die Jugend und die Lebensmächte der Gegenwart, in: Maaß, H., Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, (s.d.)
330. Werfel, F., Realismus und Innerlichkeit, Berlin, Wien und Leipzig 1932, (12.-16.T.)
331. Wertheimer, M., Produktives Denken, dtsh. Stuttgart 1957
332. Widmann, S.P., (Art.) Griechische Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik, hrsg. von E.M. Roloff, Freiburg 1913 ff (Herder)
333. Wiedmann, A., Musische Erziehung, in: Schola, Jg. 1949, S. 758 ff
334. Wilmsen, H., Musische Bildung als Erziehungsprinzip, in: Der katholische Erzieher, Jg. 1953, S. 241 ff
335. Wolgast, H., Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig 1903
336. Wulff, O., Die Kunst des Kindes, Stuttgart 1927
337. Wyneken, G., Schule und Jugendkultur, Jena 1928⁴
338. " " Wickersdorf, Lauenburg 1922
339. Zeidler, K., Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena 1926
340. Zulliger, H., Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Stuttgart 1954^c
- Nachtrag:
341. Metzger, W., Psychologie, Darmstadt 1954²
342. Spranger, E., Lebensformen, Halle a.d.S. 1925⁵

Lebenslauf

Am 6. Juli 1929 wurde ich als Sohn des Volksschullehrers Friedrich Seidenfaden und seiner Ehefrau Charlotte Seidenfaden (geb. Franke) in Altenburg (Thür.) geboren. In Stünzhain bei Altenburg besuchte ich von 1936 bis 1940 die Volksschule, danach in Altenburg mit einigen durch den Krieg bedingten Unterbrechungen die Oberschule für Jungen. Im September 1947 übersiedelte ich nach Werl i. Westf. Am dortigen Mariengymnasium bestand ich Ostern 1949 die Reifeprüfung. Während des folgenden Jahres arbeitete ich in einer Ziegelei. Im Frühjahr 1950 begann ich ein viersemestriges Studium an der Pädagogischen Akademie Kettwig. In den Mittelpunkt meiner Studien stellte ich neben Pädagogik und Psychologie die musischen Fächer, vor allem die Musik. Nachdem ich im April 1952 die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen mit Erfolg abgelegt hatte, war ich drei Jahre in Gelsenkirchen als Volksschullehrer tätig. Am 3.12.1954 bestand ich die zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen.

Am 23.12.1952 heiratete ich die Volksschullehrerin Gertrud Maaßen. Am 26.4.1956 wurde unsere Tochter Eva geboren.

Im Sommersemester 1955 begann ich an der Universität Münster das Studium der Fächer Pädagogik, Musikwissenschaft, Psychologie und Philosophie. Mein besonderes Interesse galt dem Problem der musischen Erziehung, das ich schließlich zum Thema meiner Dissertation machen konnte. Meine Lehrer an der Universität waren Herr Prof. Dr. E. Lichtenstein, Herr Prof. Dr. W. Korte, Herr Prof. Dr. W. Metzger, Herr Prof. Dr. J. Ritter, Herr Prof. Dr. E. Hochstetter, Herr Prof. Dr. H. Korbsch, Herr Prof. Dr. A. Petzelt und Frau Dozentin Dr. G. v. Bredow. Ihnen allen schulde ich Dank, besonders aber Herrn Prof. Dr. E. Lichtenstein für die Anregung und freundliche Förderung meiner Dissertation und Herrn Prof. Dr. W. Korte für seinen Rat und sein stetes Interesse am Fortgang meiner Arbeit.

